

Aulikki Rouhiainen

Tiedostamisen, kriittisen ajattelun ja reflektoinnin merkitys oppimisen osana

Carl Rogersin humanistisen oppimisnäke-
myksen ja Jack Mezirowin oppimisnäke-
myksen puitteissa

Aikuiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Tammikuu 1999

© Aulikki Rouhiainen

URN:NBN:fi-fe19991252
Helsingin yliopiston verkkojulkaisut
Helsinki 1999

Sisältö

1. JOHDANTO	6
2. TUTKIMUSTEEMA	9
2.1 Tutkimusongelmat	9
2.2 Tutkimusaineisto	10
3. TUTKIMUSPROSESSI	11
<i>Systemaattinen analyysi tutkimusmenetelmänä</i>	11
3.1 Tutkimustulosten luotettavuuden ennakoiminen	12
4. TAUSTAFILOSOFIAA JA TEOREETTISIA TAUSTOJA	14
4.1 John Dewey, Rogersin ja Mezirowin yhteinen taustafilosofi	14
4.2 Humanismin pääpiirteitä	15
<i>Eurooppalainen humanismi Urpo Harvan mukaan</i>	15
<i>Amerikkalainen humanismi ja Abraham Maslow</i>	17
5. ROGERSIN JA MEZIROWIN OPPIMISNÄKEMYSTEN KESKEISET AJATUKSET	18
5.1 Carl Rogersin humanistinen oppimismäkemys	18
<i>Minkälaisista on merkitykseltään Carl Rogersin humanismi</i>	18
<i>Rogersin ihmiskäsitys</i>	19
<i>Rogersin persoonallisuusteoria; rakenne ja keskeiset käsitteet</i>	20
<i>Organismi</i>	20
5.2 Mezirowin kriittisen teorian pääpiirteet	21
<i>Teorian lähtökohdat</i>	21
<i>Paulo Freiren näkemyksiä</i>	22

<i>Jürgen Habermas; filosofi ja sosiologi</i>	22
<i>Mezirowin ihmiskäsitys</i>	23
<i>Mezirowin teorian rakenne ja keskeiset käsitteet</i>	23
6. OPPIMISEN OLEMUS	25
6.1 Oppiminen Rogersin mukaan	25
6.2 Oppiminen Mezirowin mukaan	26
7. OPPIMISEN PÄÄMÄÄRISTÄ	28
7.1 Kypsän persoonallisuuden tuntomerkkejä	28
7.2 Oppimisen päämäärä Rogersin mukaan	29
7.3 Oppimisen päämäärä Mezirowin mukaan	30
8. TIEDOSTAMINEN, KRIITTINEN AJATTELU JA REFLEKTOINTI	32
8.1 Mitä on kriittinen ajattelu	32
<i>Kriittisen ajattelun tunnistaminen</i>	32
<i>Kriittisen ajattelun käsitteitä</i>	33
8.2 Carl Rogers ja evaluaatioprosessi	33
<i>Eräs perustavaa laatua oleva ristiriita</i>	33
<i>Aikuisen henkilön evaluaatioprosessista</i>	34
8.3 Reflektio ja merkityksen muodostuminen Mezirowin mukaan	35
9. SOSIAALINEN VUOROVAIKUTUS	38
9.1 Selviytymisestä	38
9.2 Kolme näkemystä käsitteestä vapaus	38
9.3 Yksilöllinen lähestymistapa oppimiseen Rogersin kuvaamana	40
9.4 Andragogiikka Mezirowin kuvaamana	41
10. TUTKIMUSTULOKSET	43
<i>Tutkimusongelma 1</i>	43

<i>tutkimusongelma 2</i>	47
<i>tutkimusongelma 3</i>	54
10.1 Arviointia tutkimustulosten luotettavuudesta	56
11. DISKUSSIO	57
LÄHDEKIRJALLISUUS	64

1. Johdanto

Yhteiskuntaan ja sen rakenteisiin kuuluu olennaisena osana muutosprosessi, joka on jatkuvaa, milloin hitaampaa, milloin nopeampaa liikettä yhteiskunnan taloudellisissa, teknologisissa sekä sosiokulttuurisissa rakenteissa.

Yhteiskunnallisessa todellisuudessa käsitteet konsensus ja integraatio ovat nykyisin tavoitteita, jotka toteutuessaan saattaisivat parhaimmillaan vaikuttaa suotuisasti yhteiskunnan eri rakenteissa, esim. taloudessa ja teknologiassa. Yhteiskunnallinen todellisuus on kuitenkin usein erilainen kuin **yksilöiden todellisuus**.

Kuinka yhteiskunnalliset tavoitteet, konsensus ja integraatio, vaikuttavat yksilöön ja hänen elämäänsä? Onko muutosprosessi käymässä niin nopeaksi, että yksilö on vaarassa menettää oman elämänsä hallinnan?

- Onko yksilön kritiikittömästi sopeuduttava yhteiskunnalliseen kehitykseen, jota hänelle vieraat ”kasvottomat” voimat ohjailevat? Tämänlaatuisia kysymyksiä on noussut pohdittavaksi yksilöiden todellisuudessa muun muassa sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Tällaisia kysymyksiä joutuvat pohtimaan myös itseksensä monet ihmiset, jotka omassa **yksilön todellisuudessaan** kokevat tai lähipiirissään näkevät, mitä merkitsee oman elämänsä hallinnan menettäminen **yhteiskunnallisessa todellisuudessa** tapahtuvan kehityksen seurauksena.

Berger & Luckmannin mukaan **instituutiot** ovat osa yksilön ulkopuolista todellisuutta. Halusipa yksilö tai ei, instituutiot pitävät itsepintaisesti kiinni omasta todellisuudestaan. Yksilö ei pysty poistamaan, muuttamaan tai välttelemään instituutioita. Yksilö ei aina pysty ymmärtämään instituutioiden tarkoitusta tai toimintaperiaatteita. Yksilö saattaa myös kokea, että suuri osa **sosiaalista maailmaa** on hänelle käsittämätöntä, ehkä myös tukahduttavaa vaikeaselkoisuutensa vuoksi. Se on kuitenkin hänelle myös todellista maailmaa. Instituutiot ovat osa yksilön ulkoista todellisuutta. Siksi hän ei voi niitä ymmärtää omaa sisäistä maailmaansa tutkimalla, joten yksilön on lähdettävä hakemaan tietoa ulkoisesta todellisuudestaan. (Berger & Luckmann 1995, 73)

On muistettava, että ihminen itse on tuottanut ja rakentanut instituutioiden maailman objektiivisuuden. Instituutioiden maailma on siten objektivitunutta ihmillistä toimintaa. Berger & Luckmann korostavat, että ”ihmisen (tuottajan) ja sosiaalisen maailman (ihmisen tuotoksen) välinen suhde on ja pysyy *dialektisena*.” Toisin sanoen, ihmisen ja hänen sosiaalisen maailmansa välillä vallitsee jatkuva vuorovaikutus. (emt., 73, 74)

Edellä mainittu jatkuva vuorovaikutus saattaa kuitenkin joskus sisältää vääristymän. Yhteiskunnallinen todellisuus saattaa reifioitua. Kun koetaan ihmisen tuottamat instituutiot esinemäisinä, ei-inhimillisinä ilmiöinä ikään kuin ne olisivat jostain muuta kuin ihmisten aikaansaannoksia, kyseessä on **reifikaatio**. Ihminen kokee reifioituneen maailman oudoksi muodostumaksi, joka on hänen vaikutusmahdollisuuksiensa ulottumattomissa. On tärkeää, että ihminen säilyttää *tietoisuuden* siitä, että tällaisenakin koettu maailma on edelleen ihmisten tekemä. Näin ollen se on edelleenkin myös ihmisten tehtävissä.

Kun ihminen alkaa kokea itsensä itse tuottamansa maailman tuotteeksi, kyseessä on eräänlainen näkemyksen vääristymä. Ihminen saattaa jopa jatkaa sellaisen

esineistyneeksi kokemansa todellisuuden tuottamista, joka sitten *paradoksaalisesti kieltää* tuottajansa. (emt., 103, 104)

TUTKIMUKSEN TARKOITUKSENA on näistä lähtökohdista pyrkiä selvittämään, minkälainen yksilöllinen oppimistoiminta voisi osaltaan auttaa yksilöä omaksumaan uutta tietoa ja näin voisi tukea häntä selviytymään monimutkaisessa maailmassa — yhteiskunnallisessa todellisuudessa.

TUTKIELMAN NÄKÖKULMA on siis selkeästi mikrotasolla, yksilökeskeinen, lähinnä psyko-sosiaalinen ja jonkin verran psykologinen sen mukaan, mikä on yksilöllisen oppimistoiminnan kannalta tarkoituksenmukaista.

Näkökulmaan sisältyvät **yksilö** ja hänen **suhteensa itseensä, muihin ihmisiin** ja hänen suhteensa **instituutioihin** ja **niiden odotuksiin**. Näillä tekijöillä on keskeinen merkitys siinä, kuinka yksilö selviytyy ulkoisessa todellisuudessaan. **Yhteiskuntakriittinen** näkökulma rajataan tutkielman ulkopuolelle.

Tutkielma on TEEMALLINEN TARKASTELU, jonka kautta etsitään vastauksia seuraavaan kysymykseen:

Mikä on tiedostamisen, kriittisen ajattelun ja reflektion merkitys uudistavan oppimisen osana?

Kysymykseen etsitään vastauksia kahdelta erilaiselta ja osittain toisistaan poikkeavasta oppimisen näkökulmasta omaavalta asiantuntijalta. Lisäksi he edustavat, ei ainoastaan eri aikakautta, vaan myös hyvin erilaisia aikakautta.

Nämä kaksi oppimisen näkemystä ovat

Humanistinen oppimisen näkemys CARL ROGERSIN näkemyksen mukaan

ja

JACK MEZIROWIN kriittisen teorian mukainen oppimisen näkemys.

Hannu Purhonen on tehnyt tutkimuksen Carl Rogersin filosofisesta antropologiasta, joka tulee esille Rogersin kehittämässä terapiamallissa. Hannu Purhosen väitöskirja on nimeltään *Muuttuva ihminen*. (1988)

Purhosen mukaan Carl Rogersin oppimisen näkemyksen lähtökohtana on hänen kehittämänsä terapiamalli, jonka syntymis- ja kehitysvaiheet liittyvät laajemminkin amerikkalaiseen elämänmalliin ja sen päämääriin varsinkin 1900-luvun alkupuolella. Erityisesti kahdella kulttuuritekijällä on merkitystä Rogersin näkemysten muodostumiselle. Toinen on em. aikana vaikuttanut uskonnollinen liikehdintä eri muotoineen ja toinen on **John Deweyn** filosofia ja sen vaikutus kansalliseen ajattelutapaan. (Purhonen 1988, 12)

JACK MEZIROWIN oppimisen näkemys voidaan liittää 1900-luvun loppupuolella muodostuneisiin aikuiskoulutuksen kriittisiin teorioihin. Mezirowin oppimisteoria perustuu saksalaisen filosofin Jürgen Habermasin teoriaan tiedonintresseistä ja kommunikatiivisesta oppimisesta. Mezirowin oppimisen näkemys perustuu kuitenkin osittain myös Paulo Freiren yhteiskuntakriittisiin näkemyksiin. (Kauppi, 1992, 93) Myöskin Mezirow on ottanut huomioon **John Deweyn** näkemyksiä erityisesti tiedostamisesta ja reflektiosta. (Mezirow 1991, 100-102)

John Deweyn kasvatustilafilosofia on siis Rogersin ja Mezirowin yhteinen taustafilosofia. Mielenkiinnon kohteena tässä tutkielmassa onkin kysymys, minkälaisia Deweyn kasvatustilafilosofiaan perustuvia yhteisiä näkemyksiä voisi enää löytyä

näistä kahdesta oppimisnäkemyksestä, jotka näyttävät ajautuneen hyvin kauaksi toisistaan.

TUTKIMUSTEHTÄVÄN tavoitteena on selvittää, löytyisikö näiden kahden erilaisen oppimisnäkemysten välillä samansuuntaisia tai toisiaan täydentäviä, yksilölliseen oppimistoimintaan suotuisasti vaikuttavia tekijöitä. Jos niitä löytyy, tarkoituksena on kuvailla niitä sekä pyrkiä ymmärtämään niiden sisältöjä ja olemusta. Samalla huomioidaan myös eri suuntaiset vaikuttavat tekijät sekä selvittää niiden merkitystä suhteessa yksilölliseen oppimistoimintaan. Selvittely kohdistuu erityisesti tiedostamisen, kriittisen ajattelun ja reflektoinnin mahdollisuuksiin tukea yksilöllistä oppimistoimintaa.

Mahdollisesti esiin nousevia, yksilölliseen oppimistoimintaan vaikuttavia tekijöitä analysoidaan ja selvitetään rinnakkain edellämainittujen kahden oppimisnäkemysten kannalta.

2. Tutkimusteema

Minkäläatuista oppimisen tulisi olla, ollakseen riittävän vaikuttavaa tukemaan yksilöä sekä hänen sisäisen että ulkoisen todellisuutensa hallinnassa?

Vaikuttavuuden lisäksi on oppimisen kannalta merkittävää myös oppimistoiminnan kiinnostavuus ja tarpeellisuus yksilölle itselleen. Toisin sanoen, missä määrin yksilö itse tiedostaa oman oppimisen tarpeensa ja missä määrin hän kiinnostuu toteuttamaan yksilöllistä oppimistoimintaansa?

Eero Pantzar haluaa korostaa erityisesti käsitettä **selviytyminen**. Hänen mukaansa ”**oppimisen olennaisin funktio** on auttaa yksilöä selviytymään ympäristössä, jossa hän elää”. Hänen käsitystensä lähtökohtana, joka koskee elinikäisen oppimisen tarvetta ja funktiota, on **ihmisen ja hänen ympäristönsä välinen suhde**. Erityisen olennaisena hän pitää **selviytymisen ja oppimisen välistä suhdetta**. Käsite selviytyminen voidaan Pantzarin mukaan nähdä moninaista **osaamista ja ymmärtämistä** vaativaksi asiaksi.

”Kysymys on yksilön kohdalla hänen suhteestaan itseensä, muihin ihmisiin, yhteisöön ja sen odotuksiin (mm. työntekijänä) sekä rakennettuun ja luonnonympäristöön.” (Pantzar 1993 26, 27)

Vastaavasti, ihmisten muodostamien yhteisöjen, kuten kansojen, valtioiden ja koko ihmiskunnan selviytyminen on riippuvuussuhteessa yhteisöjen sisäiseen toimivuuteen, yhteisöjen keskinäiseen kanssakäymiseen sekä ihmiskunnan ja luonnon väliseen suhteeseen.

Elinikäisestä oppimisesta ja jatkuvasta koulutuksesta huolimatta ns. koulutusyhteiskunnassa on yhä yksilöitä, joiden selviytymisessä on ongelmia. (emt. 26-27)

2.1 Tutkimusongelmat

Tutkimusongelmat muodostuvat tämän tutkielman sivulla 8 esitetyn tutkimustehtävän mukaisesti. Tältä pohjalta etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

- 1 Minkälainen on Rogersin oppimisnäkemykseen ja Mezirowin oppimisnäkemykseen sisältyvien, yksilölliseen oppimistoimintaan vaikuttavien käsitteiden sisältö ja olemus?
- 2 Mikä on käsitteisiin sisältyvien vaikuttavien tekijöiden merkitys suhteessa oppimiseen?
- 3 Mitä yhteistä ja toisiaan täydentävää löytyy Rogersin oppimisnäkemykseen ja Mezirowin oppimisnäkemykseen sisältyvistä käsitteistä?

Tutkimusaineistosta valittuja tekstejä tarkastellaan seuraavista **näkökulmista**:

- 1 oppimisen päämäärä,

- 2 tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektointi,
- 3 sosiaalinen vuorovaikutus.

2.2 Tutkimusaineisto

Tutkielmasta rakennetaan teemallinen tarkastelu aiheesta tiedostaminen, kriittinen ajattelu, reflektio ja kommunikatiivinen oppiminen Rogersin ja Mezirowin teksteissä.

Tutkimuksen pääaineiston muodostavat seuraavat kaksi teosta:

CARL ROGERS: Freedom to learn. (painos vuodelta 1969)

JACK MEZIROW: Transformative dimensions of adult learning. (1991)

Valittujen tekstien sisältö käsittelee edellä esitettyjen näkökulmien mukaisesti seuraavia aiheita:

oppiminen, oppimisen päämäärä, tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektio sekä sosiaalinen vuorovaikutus kommunikatiivisen oppimisen puitteissa.

Tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sisältyy molempien oppimisnäkemysten taustafilosofiaa ja teoreettista taustaa, joita esitellään kummankin oppimisnäemyksen esittelyjen yhteydessä.

3. Tutkimusprosessi

Tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Sen mukaisesti etsitään tutkimusaineistosta vaikuttavia tekijöitä sekä pyritään ymmärtämään niiden sisältöjä ja olemusta. Pyritään etsimään tutkimusaineistosta myös erilaisia merkityksellisiä suhteita sekä pohditaan niiden mahdollisia seurauksia oppimistoimintaan.

Tutkimusmenetelmänä käytetään systemaattista analyysia, jonka avulla pyritään erittelemään näiden kahden eri ajatussuunnan, siis Carl Rogersin edustaman humanistisen oppimisenäkemyksen mukaisia ja Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen mukaisia, ajatussysteemejä rinnakkain.

SYSTEMAATTINEN ANALYYSI tutkimusmenetelmänä.

Kari E. Nurmen mukaan ”Systemaattisella analyysillä tarkoitetaan tässä tutkimusmenetelmiä, joiden avulla pyritään selvittämään jonkin teorian tai aatteen sisältöön liittyviä seikkoja.” (Jussila-Montonen-Nurmi 1993,157)

Nimitykseen systemaattinen analyysi sisältyy teoreettisen työskentelyn kaksi perustehtävää: analyttinen tehtävä ja synteettinen tehtävä. ”Analyttisellä tehtävällä tarkoitetaan tässä jo olemassa olevan ajatuslähtökohdan, esim. jonkun ajattelijan tai tutkijan kirjoittamaan kirjaan sisältyvien käsitysten eli hänen ajatussysteeminsä erittelyä.

Synteettisellä tehtävällä tarkoitetaan uuden käsitteen, ajatuksen (proposition) tai ajatusrakennelman (teorian, aatteen, suunnitelman tms.) kokoavaa luomista.” (emt., 158)

”Tekstin tai muun ilmaisukokonaisuuden analyysi on **systemaattista**, kun sen avulla selvitetään **tutkittavan asian sisältö, merkitys ja asema kokonaisuuden, systeemisen rakenteen osana.** — **Systemaattisuus edellyttää siis kokonaisuutta: systeemiä eli ajatusjärjestelmää.**” (emt., 158-159)

Itse analyysi on kvalitatiivista sisällönerittelyä. Siinä tarkastellaan jotain rajattua teksti- tai ilmaisukorpusta lukemalla, referoimalla, esittelemällä eri tavoin, kuten kaavoin ja kuvin. Pelkästä sisällönanalyysistä poiketen siinä pyritään tunkeutumaan kielellisen ilmaisun esittämään ajatusmaailmaan. (emt., 160)

”Tavoitteena systemaattisessa analyysissa on saada selville tutkittavassa ilmiössä vaikuttavat perustekijät ja niiden keskinäinen vuorovaikutus.” (emt.,171)

Systemaattinen analyysi suoritetaan tässä tutkimuksessa Kari E. Nurmen, emt. sivuilla 177-179, esittämän järjestyksen mukaisesti seuraavasti:

”Analyysin suorittaminen voidaan jakaa kolmeen pääosaan.

1. Ongelman ja aineiston hahmottamisvaihe

- ongelmien jäsentäminen
- tekstien valinta ja niiden tulkinta
- ongelmanasettelun täsmentäminen hypoteesein ja kysymyksin.

2. Varsinainen analyysivaihe

- käsitteiden etsiminen
- väitteiden (propositioiden) tunnistaminen, täsmentäminen, jäsentäminen
- argumentaation erittely.

3. Analyysitulosten selittämis- ja käyttövaihe

- ajatusrakennelman edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen
- rakennelman keskeisen osan ja analyysin kohteena olevan erityis- ongelman rinnastaminen (kytkennät, rakenteelliset yhtäläisyydet)
- vertailevassa, synteettiseen filosofointiin pyrkivässä, kriittisessä tai
- historiallisessa työssä analyysin tuloksia käytetään jatkotyöskentelyn lähtökohtana.”

Tutkimusongelmalle on ominaista tiedollinen ristiriita. On mahdollisuus löytää jotain kokonaan uutta taikka tarkistaa vanhoja käsityksiä, jotka saattavat osoittautua virheellisiksi. Ongelma syntyykin usein siten, että lähdetään tarkentamaan jotain aikaisemmin itsestään selvänä pidettyä kuvaa tietyn ajattelijan, koulukunnan tai yhteisön käsityksestä. (emt., 180)

Kun ryhdytään filosofissävyyiseen tutkimukseen, on motiivina useimmin mielenkiinto kysymyksiin, jotka ovat perustavanlaatuisia: esim. kasvatustutkimuksessa ihmiskuvaan, kasvatustoiminnan eettiseen perustaan (arvoihin tai tavoitteisiin) tai toiminnan yhteiskunnallisiin seuraamuksiin. (emt., 181)

Ongelmat voidaan esittää joko kysymyksinä tai hypoteeseina eli väitteinä, jotka perustuvat aikaisempaan tutkimukseen taikka tutkijan esioletuksiin. Tutkimusongelmaan liittyvät esioletukset on syytä kirjata tutkimuksen hypoteeseiksi. Näitä pyritään sitten jatkossa joko todentamaan tai osoittamaan virheellisiksi. (emt., 182)

Lähtökohtaan perustuvien oletamusten käyttö tutkimuksen apuvälineenä on hyödyllistä, kun pyritään tulkitsemaan jonkun tutkijan ajatuksia esim. funktionaalista, psykoanalyttisesta, marxilaisesta, fenomenologisesta tai toiminnan teorian näkökulmasta. (Juhani Jussila/emt., 186)

3.1 Tutkimustulosten luotettavuuden ennakoiminen

Tutkimustulosten luotettavuutta pyritään varmistamaan Kari E. Nurmen esittämien lähtökohtien mukaisesti (emt. jakso 6, s. 203–204) seuraavasti:

- tuodaan selvästi esille tutkimustyön lähtökohdat, teoreettiset näkökulmat ja tekstien valintaa koskevat ratkaisut,
- esitetään ja perustellaan metodiset ratkaisut, taustaoletukset ja tulkintaperiaatteet,
- huolehditaan siitä, että ennakkokäsitykset ja tulkintaperiaatteet eivät pääse sitomaan liikaa päätelmiä
- kontrolloidaan tulkintoja vertaamalla niitä tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin

Lauri Rauhalan mukaan ”Kiinteästi jonkin teorian ymmärtämissyhteyksien avulla idiograafista tietoa muodostaessaan tutkija koettaa eliminoida tai ainakin kontrolloida mahdollisimman hyvin sellaista faktisuutta, joka on hänen privaattista tilaustaan. Tässä hän ei kuitenkaan voi täydellisesti onnistua.” (Rauhala 1993, 91) — Pyritään siis erityisesti huomioimaan e.m. näkökohtia sekä tarkistamaan, että tutkielman tekijän omat ennakkokäsitykset ja tulkintaperiaatteet eivät pääsisi vaikuttamaan ratkaisevasti tekijän päätelmiin.

Pyritään mahdollisuuksien mukaan esittelemään myös omista käsityksistä poikkeavia ratkaisuja, mikäli niitä löytyy.

Pyritään huomioimaan tutkimusprosessissa mukana olevana elementtinä tutkitavan aineiston kuuluminen eri aikakautteen sekä eri aikakausina käytetyt käsitteet ja niiden vastaavuudet.

Englanninkielisten tekstien käännöstyössä pyritään eliminoimaan virhetulkintojen mahdollisuus tarkistamalla asiakohdat suomenkielisestä lähdekirjallisuudesta.

4. Taustafilosofiaa ja teoreettisia taustoja

4.1 John Dewey, Rogersin ja Mezirowin yhteinen taustafilosofi

Angela Cross-Durrant esittelee Peter Jarviksen toimittamassa teoksessa (1987, s. 79–87) Deweyn kasvatustilfilosofiaa. Hän kirjoittaa, että John Dewey (1859–1952) oli yksi Amerikan eturivin pragmatikoista. Pragmatismi filosofiana syntyi 19. vuosisadan alussa aikana, jolloin useat vastakkaiset voimat vetivät kansalaisten mielipiteitä eri suuntiin. Uudet tieteelliset maailmankuvat olivat uskonnollisten näkemysten vastaisia; romantiikka vastusti positivismia; demokraattiset ihanteet uhmasivat aristokraattista taantumuksellista asennetta. Pragmatismi laajeni yhdistävänä filosofiana, yrityksenä yhdistää tiee ja uskonto, teoreettinen ajattelu ja tutkimus, tieto ja toiminta.

John Deweyn on sanottu olevan elinikäisissä, uudistuvissa ja toistuvissa oppimisvirtauksissa esiintyvien vaihtoehtoisten ajatusten ”pääfilosofian kantaisä”. Haluttiin uudistaa kasvatusta kokonaisvaltaiseksi siten, että sen jokainen vaihe pieninä askeleina pidemmällä, elämäkestävällä matkalla ylläpitää kokonaisvaltaista näkemystä elinikäisestä oppimisesta. (Cross-Durrant 1987, 79)

Dewey viittasi kirjoituksissaan usein selkeästi siihen, että kaikkien aikuisten pitäisi jatkaa oppimista elinikäisesti edellyttäen, että heidän aikaisempi koulutuksensa oli tuottanut mahdollisuuksia jatkuvaa oppimisprosessia varten. Näin annettaisiin jokaiselle ”oikeudenmukainen mahdollisuus” toimia inhimillisen elämän puolustajana.” (Dewey 1922, 97/emt., 81) Deweyn mukaan tämä jatkuva elämäniäinen oppiminen olisi saavutettavissa hänen **kasvua** koskevien näkemystensä kautta. (emt.,81)

Deweyn **KASVU**-teorian (the Theory of Growth) mukaan kasvu on kasvattavien kokemusten tulosta. Se saattaa yksilön kykeneväksi omaksumaan jotain jokaisesta uudesta kokemuksesta, lisäämään sen seuraavaan kokemukseen ja näin **muuttamaan ja edistämään ajatuksiaan ja toimiaan** tämän jatkuvan prosessin tuloksena. (emt., 82)

Deweyn filosofiaan sisältyy myös näkemys **kokonaisvaltaisesta koulutuksesta**, mikä jokaisen vaiheen aikana sisältää myös **yhteistyötä toisten ihmisten kanssa**. Tämä ei kuitenkaan edellytä strategioiden yhdenmukaisuutta, vaan ennemmin **päämäärän yhtenäisyyttä**, koska paljon riippuu paikallisista ja yksilöllisistä olosuhteista. Perimmäinen tarkoitus ja päämäärä on ylläpitää ja edistää **elämänlaatua — muutosten ja epävarmuuden aikoina**. (emt.,83)

Deweyn määritelmän mukaan ”kasvu on vallitseva ja jatkuva **organisten toimintojen tasapaino ympäristön kanssa ja suorituskvyn tasapaino sopeuttamaan voimavaroja kohtaamaan uusia haasteita**. Edellinen vahvistaa kasvun edellytyksiä; jälkimmäinen käynnistää kasvun. (Dewey 1964, 52/emt., 85)

Deweylle ”kasvatettu yksilö” (educated person) on hän, jonka **luontaiset, analyyttiset voimavarat ovat riittävästi kehittyneet tekemään hänet tehokkaaksi toimimaan elämän ja työnteon kaikissa tilanteissa**.

Deweyn mukaan siis **elämäntavat, jotka ovat kasvattavien kokemusten tuloista, ovat keinoja ja taitoja käsitellä ympäröivää elämänpiiriä ja tulla toimeen sen kanssa.** (emt., 87)

4.2 Humanismin pääpiirteitä

Eurooppalainen humanismi Urpo Harvan mukaan

Urpo Harvan mukaan tällä vuosisadalla on käsitteeseen humanismi alettu sisällyttää hyvin erilaisia aatteita ja katsomuksia. ”Puhutaan mm. klassisesta, pedagogisesta, sosiaalisesta, sosialistisesta, marxilaisesta, reaalista, kristillisestä, ateistisesta, tieteellisestä, evolutionistisesta ja eksistentiaalisesta humanismista ja lisäksi vielä esim. uushumanismista ja uudesta humanismista.” Harva 1983, 17). Nykyisin humanismi ei siis ole merkitykseltään samalla tavalla yhteneväinen kuin joskus menneinä vuosisatoina.

Humanisaatio. Sana *humanum* tarkoittaa sellaista, joka on ihmiselle ominaista eli ihmisellistä, mikä erottaa ihmisen eläimestä. *Humanum* on biologinen termi, jonka vastakohta on eläimellinen, *animaalinen*. — *Humanum* on myös arvopitoinen, eettinen termi, joka tarkoittaa ihmisen ideaalia. — Jo kreikkalaiset filosofit sanoivat että ainoastaan ”ihmisellä tietoisuus hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä.” Humanisaatiolla tarkoitetaan Harvan mukaan tapahtumaa, jossa ihminen on tiedostanut ideaalinsa. Tämä edellyttää ”Tietoisuutta siitä vapaudesta, että voi valita inhimillisen ja epäinhimillisen välillä ja että pitää valita edellinen. — Humanisaatio on ihmisen tulemistä moraaliseksi olennoiksi.” (emt., 22)

Humanismin monet kasvot. Klassiseksi humanismiksi sanotaan kaikkea sitä humanismia, joka pohjautuu antiikkiin. Myös klassiseen humanismiin liittyy erilaisia painotuksia. Niitä esiintyy seuraavasti:

- *Poliittisen humanismin* mukaan ”humanismin ajankohtaisena tehtävänä on taistella totalitaarista valtiota vastaan, joka epäinhimillisesti tallaa jalkoihinsa yksilön vapauden.”
- *Sosiaalisen humanismin* mukaan on otettava huomioon humanistiset periaatteet ratkaistaessa yhteiskunta- ja sosiaalipoliittisia kysymyksiä. Ihmisarvo, tasavertaisuus, ihmisoikeudet ja ihmisystävällisyys ovat tällaisia periaatteita.
- *Klassiseen humanismiin* sisältyy näkemys, että ”kasvatuksella on tärkeä tehtävä pyrittäessä humanismin tavoitteisiin.” — Kun kasvatukselle annetaan erityisen suuri merkitys ja korostetaan antiikin perintöä, voidaan puhua ”*pedagogisesta humanismista*. — Antiikin esikuvan mukaan asetetaan kasvatusihanteeksi ihminen, ”joka pystyy rationaaliseen ajatteluun, kunnioittaa objektiivisia arvoja ja historiallista menneisyyttä, omaa hyvän yleissivistyksen sekä pystyy tuntemaan sympatiaa kärsiviä ihmisiä kohtaan, keitä he ovatkin.” (emt., 28-29)

Vapaus merkitsi kreikkalaisille mm. sitä, että ”ihminen kykenee irtautumaan niistä käsityksistä ja arvostuksista, jotka yhteiskunta kasvatuksen ja kulttuurin kautta on häneen juurruttanut.” — Antiikin ihminen on vapauttanut itsensä myyteistä **logok-**

sen avulla. — Myytti on alkuperältään anonyymistä, epäpersoonallista ja traditio-naalista. ”**Logos** on yksilöllistä, kriittistä, tieteellistä järjen käyttöä. Järjellisenä olentona ihminen asettaa kyseenalaiseksi myös kaikki myytit hyljäten ne, mikäli ne ovat järjenvastaisia.” (emt., 33) — Logos tarkoittaa myös sanaa ja puhetta. **Dialo-gos** puolestaan tarkoittaa järkevää keskustelua, vuoropuhelua. Dialogi ei merkitse ylipuhumista. Siinä ei yritetä sanoilla saada toista ihmistä luopumaan omasta mie-lipiteestään ja omaksumaan toisen mielipiteet. Dialogi ei siis ole väittelyä, jonka tarkoituksena on toisen voittaminen. Se on yhteistä totuuden etsimistä. Uskotaan, että toisen mielipiteessä on jotain ainakin tutustumisen arvoista, josta voi olla hyötyä koeteltaessa oman mielipiteen totuutta. (emt., 34)

Paideia. ” Kreikassa esiintyi jo selvästi ajatus, että ihmisen henkinen kasvu ja kasvatus kohti inhimillisyyttä eivät saa päättyä missään elämänvaiheessa, vaan henkisen kasvun on jatkuttava halki elämän.” — Platonin mukaan itsensä väärin-käsittäminen ja itsestään vieraantuneisuus on ihmisenä olemisen alkutilana. Hän kuvailee luolavertauksessaan kuinka vapautuminen hämästä on aluksi vaikea ta-pahtuma ja katseen kääntyessä valoon koetaan aluksi sokaistumista ja kipua. Vasta vähitellen oivalletaan, että kyseessä onkin pelkkiä varjoja ja epätietoa. Tästä oi-valluksesta alkaa ihmisenä olemisen jatkuva liike. Platon puhuu jopa uuden ihmi-sen syntymisestä *Paideian* vaikutuksesta. (emt., 50-51)

Antiikin humanismin perintö. Harvan mukaan, itse humanismin luonteesta johtuen, humanismia ei pystytä täydellisesti määrittelemään eikä sen sisältöä yleis-pätevästi kuvaamaan. — Antiikin humanismin perintönä voidaan kuvata humanis-tisen ihmiskäsityksen peruselementtejä seuraavasti:

”Humanismissa on kysymys ihmisestä kokonaisuudessaan ja siitä emme saa selvää tietoa. Ihminen on itselleen jossain määrin paljastumaton salaisuus. Eikä humanis-missa ole kysymys vain siitä, minkälainen ihminen on, siis ihmiskuvasta eli ihmis-käsityksestä, vaan myös ihmiskatsomuksesta eli siitä, minkälaisen ihmisen pitäisi olla ollakseen olemuksensa mukainen.” (emt., 57-58)

Viime kädessä tämä olemuksensa mukainen, inhimillinen ihminen on olemassa ainoastaan **ihanteena, jota kohti ihminen voi vain etsien pyrkiä**, mutta ei voi sitä lopullisesti löytää. (emt., 58)

Muistettava on myös että ”ihmiset elävät alati muuttuvassa virrassa ja kukin omassa tilanteissaan.” Tästä syystä vaihtelevat sekä inhimillisyyden että epäin-himillisyyden muodot. (emt., 58)

Ihmisarvoa on pidettävä humanismin keskeisimpänä käsitteenä. Ihmisen arvo on riippumaton kaikesta ulkoisesta, mikä vaihtelee ihmisestä ihmiseen. Tällaisia ulkonaisia asioita ovat esim. rotu, kansallisuus, yhteiskunnallinen asema, terveys, lahjakkuus ja sukupuoli (emt., 58). ”Ihmisarvo on korkein eli absoluuttinen arvo siinä merkityksessä, että ihmistä ei saa uhrata minkään muun arvon, esimerkiksi yhteiskunnallisen hyödyn tähden.” (emt., 58)

Eurooppalainen humanistinen ajattelutapa on pääpiirteissään samansuuntainen kuin jo antiikin Kreikassa. Tälle ajattelutavalle on ollut ominaista mm. ihmisyyden edistämisen tavoitteet. Myös yhteisöllisyyttä elämisen eri yhteyksissä on pidetty tärkeänä.

Amerikkalainen humanismi ja Abraham Maslow

Luonteenomaista amerikkalaiselle humanismille on yksilöllisyyden ja yksilön vapauden korostaminen. Katsotaan, että jokaisella yksilöllä on henkilökohtainen oikeus itse määrätä oman toimintansa suunta ja mahdollisuus ohjata omaa kohtaloaan.

Hannu Purhosen (1988) mukaan, erityisesti *inhimilliseen käyttäytymiseen* keskittynyttä psykologian haaraa kutsutaan humanistiseksi psykologiaksi, joka ei kuitenkaan ole selvästi rajattu kokonaisuus. Sen edustajina Purhonen mainitsee mm. Carl Rogersin, Abraham Maslowin ja Viktor E. Franklin. Yhteisinä piirteinä voidaan mainita mm. *holistisuus*-käsite, ulkoisten fysikaalisten ärsykkeiden asemesta välittäjinä toimivat *kognitiiviset prosessit*, sekä *käsitykset tapahtumista*, objektiivisen tapahtumakäsityksen asemesta. (emt., 33-34) Edelleen, Purhosen mukaan amerikkalainen humanismi perustuu klassiseen individualistiseen humanismiin enemmän, kuin kriittiseen humanismiin. (emt., 38)

Hannu Purhonen (1988) esittelee jo 1940-luvulla vaikuttaneen amerikkalaisen humanistisen psykologian edustajan, Abraham Maslowin, joka julkaisi keskeiset katsomuksensa teoksessaan **Motivation and Personality**. (1954). Teos sisältää Maslowin aikaisemmin julkaisemat, ihmisen persoonallisuutta koskevat artikkelit. — Maslowin kehittämä holistis-dynaaminen persoonallisuusteoria korostaa ihmisen kokonaisvaltaisuutta sekä persoonallisuuden dynaamista luonnetta. Maslowin teorian keskeinen käsite on **motivaatio**. Inhimillisen käyttäytymisen ja persoonallisuusteorian kehittämisen lähtökohtana on hänen näkemyksensä mukaan **terveys**. Inhimillistä elämää keskeisesti strukturoivana tekijänä Maslow pitää myöskin **arvoja**. (emt., 35-36)

Lèonie Sugarman (1993) esittelee Maslowin **tarvehierarkiaa**, jossa ensimmäisenä tarpeena on yksilön fysiologinen hyvinvointi. Sitten seuraavat turvallisuuden tarve, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarve, omanarvontunto ja viimeksi itsensä toteuttamisen tarve. (emt., 30-31)

5. Rogersin ja Mezirowin oppimismäkemysten keskeiset ajatukset

5.1 Carl Rogersin humanistinen oppimismäkemys

Hannu Purhonen (1988) kertoo, että Carl R. Rogers syntyi v. 1902 ja hän eli varhaislapsuutensa Chicagossa. Perheessä oli kaikkiaan kuusi lasta. Rogersin mukaan perhe oli hyvin yhtenäinen, vaikka henkilökohtaisista tunteista ja ajatuksista ei paljon puhuttu. Lapsuudenkodin ilmapiiriä hallitsivat erilaiset säännöt, joista Rogers toteaa, että ne olivat lähinnä estäviä. Rogers kertoo vielä että perhe oli jokseenkin eristäytyvä. Elämänsä myöhemmissä vaiheissa Rogers alkoi painottaa kommunikaatiota hyvin voimakkaasti, vastakohtana lapsuudenkodin eristäytyvälle asennoitumiselle.

Vuonna 1924 Rogers aloitti teologian opiskelun New Yorkissa (Union Theological Seminary). Seuraavana vuonna hän aloitti myös psykologian opiskelun ja jäikin sitten lopullisesti psykologian pariin. Tulevina vuosina Rogers pyrki voimakkaasti edistämään humanistista psykologiaa vasta painoksi behavioristiselle tutkimusotteelle.

Rogers opiskeli myös kasvatustieteitä ja tutustui silloin keskeisen amerikkalaisen kasvatustieteen filosofin, **John Deweyn, ajatuksiin ja kasvatustieteen filosofiaan**. Filosofian edustajista Rogers mainitsee usein **Sören Kierkegaardin**, jolta hän on saanut vaikutteita.

Rogersin nuoruusvuosina olivat Yhdysvaltain uskonnollisessa traditiossa jyrkästi vastakkain fundamentalistinen ja liberalistinen asennoituminen. Rogers sai liberalistisen asennoitumisen suunnalta elämäänsä pysyvät vaikutteet. **Yksilöllisyyden ja yksilön vapauden korostaminen** oli tullut yhdeksi Amerikkalaisen demokraattisen tradition keskeiseksi käsitteeksi. Eräs keskeinen ajatus oli että **jokaisen henkilökohtaisena oikeutena oli itse määrätä oman toimintansa suunta**. (Purhonen 1988, 9–14)

Minkälaista on merkitykseltään Carl Rogersin humanismi?

Mihin asettuu hänen humanistinen näkemyksensä humanististen näkemysten laajassa ja monimuotoisessa kentässä?

Rogersin näkemyksen määrittelemistä varten on tarpeellista tarkastella humanistista ajattelua vielä kolmesta näkökulmasta. Urpo Harva tarkastelee ja kartoittaa humanismin muita suuntia sen mukaan, minkälaiseen käsitykseen maailmasta ja ihmisestä ne pohjautuvat. Näin hän erottaa kolme pääsuuntaa: *uskonnollinen, ateistinen ja naturalistinen humanismi*, joiden rajat ovat kuitenkin hyvin liukuvia ja ne menevät osittain myös päällekkäin. Raja voitaneen kuitenkin vetää perusnäkemysten perusteella seuraavasti:

Uskonnollisen humanismin perusnäkemys on että ihminen ei voi olla täysin inhimillinen ilman suhdetta Jumalaan. Humanismin ja kristillisen uskon suhteesta vallitsee nykyisin hyvin erilaisia käsityksiä, e.m. peruskäsityksen lisäksi. Nämä erilaiset käsitykset riippuvat osaltaan siitä, miten kristinuskoa tulkitaan ja toisaalta siitä, mitä kulloinkin humanismilla tarkoitetaan. (Harva 1983, 30–31; Purhonen 1988, 176)

Ateistisen humanismin edustajat katsovat, että ”ihminen ei voi olla inhimillinen sanan täydessä merkityksessä, jos hän on riippuvainen Jumalasta.” Ateistisella humanismilla on korostetusti uskontojen, erityisesti kristillisen uskon vastainen asenne. (Harva 1983, 30–31; Purhonen 1988, 176)

Naturalistiseen humanismiin kuuluu useita eri suuntia, joista osa suhtautuu myönteisesti kristilliseen uskoon ja joista osa on ateistisia suuntia. Näille katsomuksille yhteistä on kuitenkin se että käsitys maailmasta ja ihmisistä muodostetaan luonnontieteiden pohjalta. Tästä syystä naturalistista humanismia kutsutaan myöskin **tieteelliseksi humanismiksi**. Tämän lisäksi naturalistista humanismia kutsutaan myös **evolutionistiseksi humanismiksi** silloin kun se on saanut keskeisiä vaikutteita evoluutioteoriasta. (Harva 1983, 30–31; Purhonen 1988, 175–176)

Purhonen toteaa, että ”Rogersin edustama humanismi ei lähtökohdiltaan ole kristillistä. Rogers ei edusta myöskään ateistista humanismia. Kysymys jumalauskon tarpeettomuudesta tai haitallisuudesta tässä mielessä ei esiinny hänen tuotannossaan.” (emt., 177)

Rogersin humanistinen ajattelu liittyy sen sijaan johdonmukaisesti **naturalistisen humanismin** tapaan ihmisyyden ja sen arvon tarkastelussa. Rogersin humanismi on **keskeisesti evolutionistista**. Rogersin omaksuma humanistinen perinne on ollut tyyppillistä amerikkalaiselle yhteiskunnalle viime vuosisadan puolelta lähtien. (emt., 177)

Rogersin ihmiskäsitys

Lawrence Pervin (1970) esittelee Rogersin fenomenologista teoriaa luvussa 6: *A Phenomenological Theory; The Client-Centered Framework of Carl Rogers*. (s. 283–287)

Rogers on kirjoituksissaan kertonut avoimesti ihmiskäsityksestään. Rogersille ihmisluonnon ydin on olennaisesti positiivinen. Ihmisen pyrkimys pohjimmiltaan on kohti itsensä toteuttamista, kypsyttämistä ja sosiaalistumista.

Rogers väittää, että uskonto, erityisesti Kristillinen uskonto, on opettanut meidät uskomaan että ihminen on pohjimmiltaan syntinen. Edelleen, Rogers väittää, että Freud ja hänen seuraajansa ovat esitelleet meille kuvan ihmisestä varustettuna alitajunnalla, joka saattaisi, jos ilmaisu sallitaan, ilmentää itseään väkivallanteoissa, murhissa ja muissa rikoksissa. Tämän käsityksen mukaan ihminen on sisimmässään epärationaalinen, (irrational = järjetön) epäsosiaalinen ja tuhoisa itselleen ja toisille.

Rogersin näkemyksen mukaan ihminen saattaa ajoittain toimia tähän tapaan, mutta sellaisina aikoina hän on neuroottinen, eikä toimi täysin inhimillisenä olentona. — Kun ihminen toimii vapaasti, kun hän on vapaa kokemaan ja toteuttamaan perusluontoaan, ihminen on positiivinen ja sosiaalinen eläin, johon voi luottaa ja joka on pohjimmiltaan rakentava.

Toiset ihmiset saattavat kuitenkin pyrkiä vertailemaan toisiinsa eläinten käytöstä ja ihmisen käytöstä. Rogers tekee omat vertailunsa ja rinnastuksensa. Esimer-

kiksi hän huomauttaa, että vaikka leijona nähdään usein saaliinhimoisena eläimenä, itse asiassa se tappaa ainoastaan ollessaan nälkäinen. — Rogersille leijona on josain perusmerkityksessään rakentava ja luottamuksen arvoinen felis leo-lajin jäsen.

Saatetaan sanoa että Rogers on naivi optimisti. Silloin hän huomauttaa nopeasti että hänen päätelmänsä perustuvat enemmän kuin 25 vuoden kokemukselle psykoterapeutin työssä.

Nämä olettamukset ihmisluonnosta ovat osa Rogersia, osa hänen elämäänsä ja osa hänen teoriaansa, vaikka ne ovat ilman muuta hänelle ainutlaatuisia. On tärkeää pitää nämä olettamukset mielessä kun yritämme ymmärtää ja arvioida hänen teoriansa. (Pervin 1970, 283–284)

Rogersin persoonallisuusteoria; rakenne ja keskeiset käsitteet.

Pervinin mukaan (emt., 279) Rogers edustaa teoriassaan fenomenologista lähestymistapaa, koska teoriassa huomio painottuu erityisesti **self**-käsitteeseen ja siihen yhdistettyihin kokemuksiin. Se kuvaa tietoista, keskitettyä ponnistelua sovittaa yhteen kliininen intuitio ja puolueeton tutkimus. Painottaessaan inhimillistä kokemusta ja merkitystä olla täysin toimiva inhimillinen olento, on Rogersilla ollut hyvin suuri vaikutus kouluttaessaan eri alojen ammatti-ihmisiä.

Rogersin pääasiallinen työn kohde on ollut psykoterapiaprosessi. Hänen **persoonallisuusteoriaansa** on syntynyt **terapiateoriasta**. Rogersin tutkimusraporteissa on jatkuvasti esillä hänen kiinnostuksensa siihen, kuinka ihmiset käsittävät maailmansa ja erityisesti itsensä. Hänen raporteissaan on ollut esillä myös hänen kiinnostuksensa yksilön muutosprosessiin. Psykoanalyttisten painotusten vastakohtana ovat olleet esillä **havainnot, tunteet, yksilöllinen self-selonteko, itsensä toteuttaminen ja muutosprosessi**.

Keskeisin käsite teoriassa on **the self (minuus)**. Rogersin mukaan yksilö havainnoi ulkoisia kohteita ja kokemuksia, jotka näyttävät liittyvän häneen. Hän liittää **merkityksiä** näihin kohteisiin. **Havaintojen ja merkitysten yhteisrakennelma** muodostaa yksilön **elämyskentän (phenomenal field)**. Tietyt havainnot ja merkitykset, jotka näyttävät liittyvän meihin itseemme muodostavat sen osan elämyskentästä, joka tunnetaan käsitteenä the self. (emt., 287)

”Koska selfin muotoutuminen tapahtuu ympäristön ja erityisesti toisten ihmisten vaikutuspiirissä, selfin muotoutuminen voi olla yksilön kannalta suotuisampaa tai epäsuotuisampaa. Selfin rakenne syntyy kahdesta eri lähteestä, yksilön suorasta kokemuksesta ja aistireaktioiden vääristyneestä symboloinnista. Jälkimmäinen johtuu siitä, että yksilö sisäistää arvoja ja käsitteitä ikäänkuin olisi ne kokenut.” (Rogers 1951/Purhonen 1988, 87)

Organismi

Rogersin mukaan kaiken kokemisen tapahtumapaikka on organismi. Kokeminen on kaikkea sitä, mitä organismissa kulloinkin tapahtuu ja kokemisen moninaisuus muodostaa fenomenologisen kentän eli elämyskentän. Tämä **fenomenologinen kenttä on yksilön viitekehys**, jonka ainoastaan asianomainen itse tuntee. Tästä fenomenologisesta kentästä eli subjektiivisesta todellisuudesta riippuu yksilön käyttäytyminen. — Edelleen, Rogersin mukaan **organismien kokemusmaailma** on

tietoista suurempi, koska organismi kykenee erottamaan kokemuksen ja reagoimaan siihen vaikka se ei ole symboloitu (tiedostettu). ”Tietoisuus on kokemuksemme jonkin osan symbolinen edustus, joka ei välttämättä ole verbaalista. Tämä edustus voi vaihdella terävyydeltään ja eloisuudeltaan. **Kun kokemus voidaan symboloida vapaasti ilman puolustautuvaa kieltämistä tai vääristyneisyyttä, tällöin se on tietoisuudelle avointa ja saatavilla olevaa.**” (Purhonen 1988, 81–83)

Yhteenveto: Persoonallisuuden rakenne muodostuu siis kolmesta osasta, jotka ovat **the self, fenomenologinen kenttä (elämyskenttä) eli yksilön subjektiivinen todellisuus ja organismi.**

5.2 Mezirowin kriittisen teorian pääpiirteet

Teorian lähtökohdat

Mezirow selostaa teoksensa esipuheessa, kuinka mm. hänen työkokemuksensa on antanut aineksia hänen teoriaansa. Hän kertoo, kuinka erityisesti työskentely konsulttina useissa kolmannen maailman maissa sai hänet miettimään, mitä kaikkea sisältyy hänen työhönsä kouluttajana, jonka työn päämääränä on yhteisöjen sosiaalinen kehittyminen.

Mezirow jatkaa, että samoihin aikoihin hänen vaimonsa Edee päätti täydentää opintojaan oltuaan jo useita vuosia poissa formaalisesta koulutuksesta. Mezirow kertoo seuranneensa kiinnostuneena vaimonsa opiskelua ymmärtääkseen sekä vaimoaan että aikuisen oppimista. Hän näki vaimossaan dramaattisesti tapahtuvaa **uudistavaa oppimiskokemusta**, joka johti uuteen ammattiin ja elämäntyyliin.

Viimeinen arvokas ja uutta luova vaikutus oli Mezirowin mukaan hänen tilaisuudessaan työskennellä yhdessä psykiatri Roger Gouldin kanssa. Gould kokeili, kuinka voisi soveltaa koulutukselliseen viitekehykseen psykoterapiaa, jota hän psykiatrin työssään toteutti. Mezirowilla oli tilaisuus seurata tätä kokeilua ja tutkia keinoja, jotka auttoivat vaikeisiin elämänmuutoksiin joutuneita aikuisia oppijoita ylittämään uudistavan oppimisen kautta esteitä, joita oli muodostunut heidän elämänsä aikaisemmin tapahtuneen oppimisen yhteydessä. Tämä sai hänet lisäämään teoriaansa sen muotoutumisvaiheessa myös psykologisen ulottuvuuden.

Tästä aiheutui hänen teoriansa luonnollinen laajentuminen koskemaan myös Paulo Freiren **tiedostamisprosessia**, joka sisältää oppimista yhteiskunnallisten reunaehtojen merkityksestä. Mezirow sai myös vahvistusta havainnolle, että oppimisvaikeudet saavat alkunsa vääristyneistä käsitteistä, jotka koskevat tietoisuuden muodostumista. (Mezirow 1991, xvi, xvii)

Mezirow on huomionut kriittisen teoriansa puitteissa myös saksalaisen filosofin ja sosiologin Jürgen Habermasin teorioita tiedonintresseistä ja kommunikatiivisesta toiminnasta, joita hän selostaa teoksessaan. (Mezirow 1991, 86–89 ja 96–98) Mezirow näyttää kuitenkin ottavan etäisyyttä Habermasin näkemyksiin. — On kuitenkin tarkoituksenmukaista esitellä lyhyesti Freiren ja Habermasin näkemyksiä, koska Mezirow itse esittelee molempien tiedemiesten ajatuksia teoksissaan useissa eri yhteyksissä.

Paulo Freiren näkemyksiä

Aluksi muutamia otteita Freiren tekstistä näytteeksi hänen näkemyksistään ja kirjoitustyylistään:

”Vallankumouksellisesta näkökulmasta — oppijat kutsutaan **ajattelemaan**. Olla **tie-toinen** tässä merkityksessä ei ole ainoastaan kaava tai iskulause. Se on olemassaolon radikaali muoto, olla ihminen.....sisältää todellisuuden **kriittisen tiedostamisen**.”
(Freire 1978, 24/Jarvis 1987, 268)

Pohjimmiltaan, Freiren mukaan, koulutuksella on yksi suuri päätavoite: auttaa osallistujia **toteuttamaan tieto käytännössä**. Tätä ajattelun ja toiminnan yhdistelmää hän nimittää käsitteellä ”praxis”. Mutta hänen näkemyksensä on selkeä siinä, että koulutus on inhimillinen prosessi ja vallankumouksellisuus on toinen prosessi, koska koulutuksen tuloksena pitää olla se, että autenttiset ihmiset kykenevät muuttamaan maailmaa inhimillisemmäksi. Kuitenkin nähdään, että Freire on enemmän kiinnostunut poliittisesta vallankumouksesta kuin kirjallisuudesta; luku- ja kirjoitustaidosta. (emt., 269)

Edelleen, Freiren mukaan, ”**tiedostaminen viittaa prosessiin**, jossa yksilöt, eivät ainoastaan vastaanottajina, vaan asioista perillä olevina kansalaisina, saavuttavat syvenevän tietoisuuden sekä heidän elämäänsä muotoilevasta **sosiokulttuurisesta todellisuudesta että kyvystään muuttaa tätä todellisuutta**.” (Freire/Jarvis 1987, 270)

Jürgen Habermas; filosofi ja sosiologi

Jürgen Habermasia pidetään vaikutusvaltaisimpana saksalaisena sosiaaliteoreetikona omana aikanaan. Filosofina ja sosiologina hän on tuottanut harvinaislaatuisten sarjan erikoisalojen teoksia, jotka koskevat sosiologiaa, kielitieteitä ja filosofiaa. Ne yhdistyvät monipuoliseksi ja provosoivaksi teoriaksi, joka sisältää tietoa, ihmis-suhteita ja järkevää kommunikointia (knowledge, human interest and rationality in communication), mikä on erityisen tärkeää aikuiskasvattajille.

Hänen juurensa ovat saksalaisen ajattelun traditiossa, joka ulottuu Kantista Marxiin. Frankfurtin koulukunta on uranuurtaja tutkimuksessa, joka koskee Marxin ja Freudin ajatusten välisiä suhteita. Habermas on tähän koulukuntaan liittyvän kriittisen teorian johtava edustaja. Uranuurtajiin kuuluvat mm. Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm.

Habermasin Kommunikatiivisen toiminnan teoria on mainittu laajoissa piireissä oman aikansa sosiaaliteorian päävaikuttajana. Se on myös aikuisen oppimisen ymmärtämistä ja aikuiskasvatuksen toiminnan tuntemusta koskevan uuden perustan alkuunpanija. (Mezirow 1991, 64–65)

Habermasin määrittelemät tiedonintressit muodostavat kolmijaon, joka määrittää tiedon hankinnan intressit. Tekninen kontrolli liitetään selittämiseen ja ennustamiseen suuntautuvaan tiedonintressiin, jossa tutkimusmenetelminä käytetään positivistisia menetelmiä. Ymmärtämiseen ja tulkitsemiseen suuntautuva praktinen tiedonintressi liitetään hermeneuttisiin eli tulkitseviin tutkimusmenetelmiin. Vääristä tiedosta vapautumiseen pyrkivä emansipatorinen tiedonintressi liittyy kriittisen tieteen tutkimusmenetelmiin. (Gibson 1986, 36, 37)

Mezirowin ihmiskäsitys

Mezirowin mukaan ”**Ei ole totta, että jotkut aikuiset olisivat synnynnäisesti kyvyttömiä ajattelemaan abstraktisti, kehittymään kriittisesti reflektiivisiksi tai suorittamaan reflektiivisiä arviointoja. Kyse on vain siitä, että he eivät ole oppineet ajattelemaan näillä tavoilla.**” (Mezirow 1995, 379)

Mezirowin teksteistä ei löydy selkeää määritelmää hänen ihmiskäsityksestään. Edellä esitetyn tekstin perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että Mezirowin mukaan ihmisellä on luonnostaan kyky ajatteluun, kriittiseen tiedostamiseen ja oppimiseen, joiden kautta hän kehittyy ja kasvaa henkisesti.

Mezirowin tekstien perusteella voitaneen tulkita, että hänelle ei ole oleellista se, mikä ihminen on vaan se, mitä ja miten ihminen ajattelee ja ajattelun seurauksena toimii. Toisin sanoen, Mezirowille ihminen on pääasiassa ajatteleva ja toimiva yksilö.

Mezirowin teorian rakenne ja keskeiset käsitteet.

Teorian rakenteen keskeisimpiä käsitteitä on **merkitysperspektiivi**. Se on yksilön henkilökohtainen viitekehys, joka ohjaa hänen asenteitaan ja toimintaansa. Se on ihmisessä kehittynyt asioiden tulkitsemis- ja jäsentämistapa. Aikuisen oppimisessa on mukana ratkaiseva ulottuvuus, joka sisältää viestitettyjen käsitysten ja aikaisemmin opittujen olettamusten tarkistus- ja perusteluprosessia. — Merkitysperspektiivin avulla yksilö jäsentää uusia kokemuksia, tulkitsee niitä ja liittää niitä aikaisempiin kokemuksiin. Merkitysperspektiivit toimivat havainto- ja käsitejärjestelminä, jotka muodostavat, rajaavat ja vääristävät sitä, kuinka ajattelemme, uskomme ja tunnemme sekä kuinka, mitä, koska ja miksi me opimme. Niillä on kognitiivisia, affektiivisia ja konatiivisia ulottuvuuksia. Nämä odotustottumukset muokkaavat sekä havaitsemista että ymmärtämistä. (Mezirow 1991, 4–5, 34)

Merkitysskeemat ovat tiettyyn elämänalueeseen liittyviä odotuksia ja käyttäytymistapoja. Ne ovat kokonaisuuksia, jotka muodostuvat toisiinsa liittyvistä jo tutuista odotuksista. Niitä voi sanoa myös totutuiksi tulkintasäännöiksi. Merkitysskeemat sisältyvät merkitysperspektiiviin. Ne ovat mm. määriteltyjä uskomuksia, asenteita ja emotionaalisia reaktioita, jotka muodostuvat erilaisista tulkinnoista. Ne ovat peräisin aikaisemmista, usein ajattelemattomista tulkinnoista. (emt., 4, 35)

Merkitysperspektiivin vääristymät voivat olla joko episteemisiä, sosiokulttuurisia tai psyykkisiä. Nämä vääristymät muodostuvat, kun ihminen omaksuu kriittikittömästi erilaista tietoa, uskomuksia, arvoja, asenteita, näkemyksiä jne.

Episteemiset vääristymät koskevat tietoa, sen luonnetta ja sen käyttöä. Vääristymät ovat peräisin aikaisempien kehitysvaiheiden perspektiiveistä; havaitsemisen, oppimisen ja älyllisyyden tyyleistä, tietoisuuden kapea-alaisuudesta, taikka konkreettisuus/abstraktisuus-ajattelusta ym. (emt., 144)

Reifikaatio on eräs episteemisten vääristymien alue, jossa sosiaalisen vuorovaikutuksen tuottamaa ilmiötä pidetään muuttumattomana, eikä siihen voida vaikuttaa. Tällaisia ilmiöitä ovat esim. laki, hallitus, ydinsota, ympäristötuho, asunnottomuus, nälänhätä, aseteollisuus jne. (Mezirow 1995, 32)

Sosiokulttuuriset vääristymät merkitsevät sitä, että erehdytään pitämään itsestään selvyyksinä uskomusjärjestelmiä, jotka liittyvät esim. valtaan tai sosiaaliin suhteisiin, erityisesti sellaisiin, jotka kulloinkin ovat vallalla ja joita eri institutiot pitävät voimassa. — Eräs toinenkin sosiokulttuurinen vääristymä muodos-

tuu kun aletaan pitää autenttisina ns. itsensä toteuttavia uskomuksia. Näin luodaan itse itsensä toteuttavia ennusteita. Kun tällaisen ennusteen lähtökohta on ollut virheellinen, on näin muotoutunut vääristynyt merkitysperspektiivi. (emt., 32–33)

Psykologiset vääristymät perustuvat erilaisiin ennakko-olettamuksiin. Nämä synnyttävät aiheettomia pelkoja, jotka puolestaan haittaavat ja saattavat myös ehkäistä toimintaa. Aikuisuus on aikaa, jolloin on mahdollista pyrkiä voittamaan takaisin erilaisten psyykkisten vääristymien takia menetettyjä kykyjä. Yksilöstä voi psykologisen oppimisprosessin avulla kehittyä täysin toimiva ihminen. (Mezirow 1991, 138–139; 1995, 33–34)

Mezirowin teoriassa aikuisen oppimisen teoreettiseen viitekehykseen sisältyvät vielä seuraavat oleelliset käsitteet:

Kriittinen tiedostaminen, joka sisältää peruskysymykset *mitä, miten, miksi*.

Kriittinen reflektio; ennakko-oletuksiin kohdistuvaa reflektiota. Merkitysperspektiivit uudistuvat reflektion kautta.

Reflektioiva toiminta; omien olettamusten kriittistä arviointia.

Itsereflektioiva oppiminen; on itse asiassa merkitysperspektiivin muutosprosessi.

Kommunikatiivisen oppimisen tavoitteena on pyrkiä **ymmärtämään** erilaisia intentioita (tarkoituksia, merkityksiä). Kohteina ovat mm. erilaiset kulttuurisesti määräytyneet arvot, ihanteet, moraaliset ratkaisut, uskomukset, tavat, normit ja tunteet. Tavoitteena on myös pyrkiä ymmärtämään sellaisia käsitteitä kuin vapaus, oikeudenmukaisuus, rakkaus, työ, autonomia, sitoutuminen ja demokratia koskevien viestien — kommunikaation — merkitystä. Kommunikatiivisen oppimisen avulla pyritään siis saamaan entistä laajempi ja syvempi käsitys asioista. Nimensä mukaisesti kommunikatiivinen oppiminen tapahtuu kommunikaation — inhimillisen ja kriittisen keskustelun kautta. Tavoitteena on sekä ymmärryksen että yhteisymmärryksen saavuttaminen. (Mezirow 1991 ja 1995)

Edellä mainitut, ymmärtämisen kohteina olevat käsitteet sisältyvät oleellisesti tämän tutkielman yksilökeskeiseen näkökulmaan ja ovat tutkimusteeman kannalta tarkoituksenmukaisia. Käsite **instrumentaalinen oppiminen** rajataan tämän tutkielman ulkopuolelle, joten ei ole perusteltua esitellä sitä tässä yhteydessä.

6. Oppimisen olemus

Selviytyminen on siis moninaista osaamista ja ymmärtämistä vaativa asia ja erityisen olennainen on selviytymisen ja oppimisen välinen suhde. *Eero Ropo* (1994, 94–100) esittelee **oppimisen olemusta** ”omakohtaisena, monialaisena ja ongelmaperusteisena **perustietämyksen verkostona**,” joka sisältää mm. seuraavia elementtejä:

- oppiminen on yksilön sisäinen prosessi
- oppiminen on yksilön vuorovaikutussuhde ympäristöön
- tiedostaminen ja reflektointi ovat oppimisen edellytyksiä
- ongelmanratkaisutaitoa voidaan kutsua oppimisen taidoksi siitä syystä, että ongelmanratkaisuprosessi tuottaa sinällään uutta tietämystä.

Pantzarin (1993, 29) mukaan **elinikäinen oppiminen** on eri lähteistä opitun muodostumista **toiminnallisiksi oppimiskokonaisuuksiksi: osaamiseksi ja ymmärtämiseksi**.

6.1 Oppiminen Rogersin mukaan

”I want to talk about *learning*. But *not* the lifeless, sterile, futile, quickly forgotten stuff that is crammed into the mind of the poor helpless individual...”

— ”But nearly every student finds that large portions of his curriculum are for him, meaningless. Thus, education becomes the futile attempt to learn material that has no personal meaning. Such learning involves the mind only. — It does not involve feelings of personal meanings; it has no relevance for the whole person. In contrast, there is such a thing as significant, meaningful, experiential learning.” (Rogers 1969,19)

Rogersin mukaan, melkein jokainen opiskelija havaitsee että suuri osa hänen opinto-ohjelmastaan on hänelle merkityksetöntä. Näin koulutuksesta tulee turha yritys oppia aineistoa, jolla ei ole mitään henkilökohtaista merkitystä. Tällä tavalla oppiminen käsittää ainoastaan mielen alueen.

Se ei sisällä vaikutelmia eikä tunnelmia (feelings) taikka henkilökohtaisia merkityksiä. Sillä ei ole mitään asiaankuuluvaa käyttötarkoitusta koko henkilöä varten. Vastakohtana edelliselle on mielekäs (significant), tarkoituksenmukainen kokemusperäinen oppiminen. (Rogers 1969, 19)

— the elements that are involved in such significant or experiential learning. *It has a quality of personal involvement, — It is self-initiated, — It is pervasive, — it is*

evaluated by the learner, — its essence is meaning. When such learning takes place, the element of meaning to the learner is built into the whole experience.” (emt., 20)

Rogers määrittelee elementit, joista muodostuu tällainen mielekäs, kokemuksellinen oppiminen. Sille on ominaista henkilökohtaisen sitoutumisen laatu. Se sisältää koko henkilön tunteenomaiset ja käsitykselliset näkökohdat, jotka ovat oppimista-pahtumassa mukana. Se on itse käynnistettyä. Silloinkin kun liikkeelle paneva voima tai kannustin tulee yksilön ulkopuolelta, nousee hänen sisimmässään tunne, että hän on tekemässä löytöjä. Kokemukselliselle, mielekkäälle oppimiselle leimaa antavana piirteenä on myös ymmärtämisen ja oivaltamisen tunne. Se muuttaa oppijan käyttäytymistä, asenteita ja ehkä myös hänen persoonallisuuttaan.

Oppija itse arvioi oppimisensa tuloksia. Hän tietää, täyttävätkö tulokset hänen oppimisen tarpeensa, johtaako oppiminen kohti sitä, mitä hän haluaa tietää, saako hän valistusta siihen tiedon alueeseen, jossa hän kokee tietämättömyytensä. — Arvioinnin ydin kuuluu ehdottomasti oppijalle. Sen olennainen ydin on **merkitys**. Kun sellaista oppimista tapahtuu, on **merkityksen elementti** oppijaa varten hänen kokonaisvaltaisessa kokemuksessaan.

Mielekäs oppiminen **yhdistää loogisen ja intuitiivisen, järjen ja tunteet, käsitteen ja kokemuksen, ajatuksen ja merkityksen**. Kun opimme tällä tavalla, olemme kokonaisia ja voimme hyödyntää kaiken sekä maskuliinisen että feminiinisen kapasiteettimme. (emt., 20)

6.2 Oppiminen Mezirowin mukaan

Oppiminen ja merkityksenanto. Merkityksenanto on keskeistä kaikelle oppimiselle. Oppimisprosessi voidaan ymmärtää lisääntyvänä ja laajentuvana kykynä täsmentää, jäsentää, omaksua, muistaa ja vahvistaa jotain näkökohtaa suhteessamme **ympäristöömme, toisiin ihmisiin tai itseemme** sekä toimia sen mukaisesti. Oppimiseen sisältyy aina uuden kokemuksen lisääminen entisiin, sen jäsentäminen, omaksuminen ja toimiminen sen mukaisesti. Tavoittelemme merkityksen vahvistamista, oikeaksi osoittamista kun jonkin kokemuksen tulkintaprosessissa havaitsemme syyn kyseenalaistaa joko uudella tavalla tai epäsuorasti ilmaistun ajatuksen taikka jonkin aikaisemmin opitun käsityksen totuudenmukaisuuden, tarkoituksenmukaisuuden tai luotettavuuden (authenticity). On tärkeää tiedostaa kuinka ratkaisevaa aikuisten oppimisprosessissa on tiedon pätevöittäminen, oikeaksi todentaminen. (Mezirow 1991, 11)

Oppiminen on tulkinnan dialektinen prosessi, jossa tapahtuu merkitysten ja kokemusten (objects and events) välillä vuorovaikutusta, jota vanhat odotustottumukset ohjaavat. Yleensä, kun opimme jotain, liitämme vanhan merkityksen uuteen kokemukseen. Uudistavassa oppimisessa me kuitenkin tulkitsemme uudelleen vanhan kokemuksen uudesta odotusnäkökulmasta antaen tällä tavalla uuden merkityksen ja ulottuvuuden vanhalle kokemukselle. (emt., 11)

Käytämme tarkistettuja ja korjattuja tulkintojamme ohjaamaan tulevia toimintoja. Toiminta tässä yhteydessä tarkoittaa päätöksen tekoa, mielle yhtymien aikaansaamista, näkemysten suunnantarkistusta, ongelmien uudelleen muotoilua tai niiden ratkaisua, suhtautumistavan tai käyttäytymisen muutosta. Toiminta uudistavan

oppimisen yhteydessä ei tarkoita ainoastaan käytöstä, vaan paremminkin käsitettä ”praxis”, päämäärän luovaa toteuttamista.

Muistaminen on keskeinen tekijä oppimisessa, koska me opimme vanhojen tulkintojemme mukaan. Jokainen uusi tai tarkistettu tulkinta on siis muistettava myöhempää käyttöä varten, tehtäessä päätelmiä, analyyseja, synteesejä, yleistyksiä tai harkintamalleja. Jos tulkintaa ei muisteta, on kyseessä ajattelu, mutta ei oppiminen.

Ymmärtäminen on kokemuksen muodostamista yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi käyttämällä kielen kautta opittuja käsiteluokkia (categories). Tulkinta on tarkoituksenmukaista kaikissa tapauksissa, koska oppija havaitsee yksityiskohdat, jotka hän voi asettaa asiaankuuluviin yhteyksiinsä.

Oppimiseen sisältyy **ajatusprosessien** käyttö tulkinnan muuttamiseksi tai tarkistamiseksi uudessa yhteydessä, aikaisemmista ajatuksista tai oppimisesta johtuvan tiedon soveltamisesta jäsentämään merkitystä uudessa yhteydessä. (emt., 12–13)

Mezirowin mukaan aikuisen oppiminen voi tapahtua minkä tahansa seuraavan muodon puitteissa:

- 1 oppiminen jo olemassa olevien merkitysskeemojen avulla,
- 2 uusien merkitysskeemojen oppiminen,
- 3 oppiminen merkitysskeemojen muutoksen avulla
- 4 oppiminen merkitysperspektiivien muutoksen avulla.

Mezirowin mukaan kaikki oppiminen ei ole transformatiivista, uudistavaa. Voimme myös oppia yksinkertaisesti lisäämällä tietoa jo olemassa oleviin merkitysskeemoihimme tai oppia uusia merkitysskeemoja, joiden avulla voimme tehdä tulkintoja kokonaisuukstamme. (emt., 98, 223)

7. Oppimisen päämääristä

7.1 Kypsän persoonallisuuden tuntomerkkejä

John Deweyn KASVU-teorian mukainen ”kasvatettu yksilö” on siis hän, jonka luontaiset, analyttiset voimavarat ovat riittävästi kehittyneet tekemään hänet tehokkaaksi toimimaan elämän ja työnteon kaikissa tilanteissa. Deweyn mukaan siis elämäntavat, jotka ovat kasvattavien kokemusten tulosta, ovat keinoja ja taitoja käsitellä ympäröivää elämämpiiriä ja tulla toimeen sen kanssa. (tutkielman luku 4.1)

Kyseessä on myös Deweyn kuvauksen perusteella yksiselitteisesti kypsä persoonallisuus, joka omaa edellytykset **selviytyä ympäristössä, jossa hän elää**. Tästä syystä on perusteltua esitellä kypsän persoonallisuuden tuntomerkkejä yksityiskohtaisemmin perustaksi Rogersin ja Mezirowin näänäkemyksille oppimisen päämääristä.

Allportin (1964) mukaan on kyseenalaista, onko koskaan mahdollista löytää ihmisolemuksessa täydellisen kypsyiden esikuvaa. Siksi on puhuttava ainoastaan ihanteesta kuin todellisesta persoonallisuudesta. On ihmisiä, jotka lähestyvät tätä todellista kypsyyttä, mutta saavuttaneeko sitä kukaan täydellisesti?

Allport esittelee kuusi kypsän persoonallisuuden tuntomerkkiä, jotka omalta osaltaan soveltuvat myös oppimisen päämääriksi, seuraavasti:

1 Itsetunto sen laajemmassa merkityksessä. (Extension of the Sense of Self)

Aitoon kypsyuteen sisältyy kyky osallistua täysipainoisesti joihinkin merkittäviin inhimillisen toiminnan alueisiin kuten työhön, opiskeluun, perhe-elämään, harrastuksiin, politiikkaan tai uskonnollisten kysymysten pohdiskeluun. Ilman näitä kriteereitä ei voi luonnehtia kypsiä persoonallisuuksia. Osallistumisen pitäisi olla sekä tarkoituksenmukaista että aktiivista. Se edellyttää sekä ”minän osallistumista” että tehtäväkeskeistä osallistumista. Todellinen osallistuminen antaa suunnan elämälle. (emt., 283–5)

2 Lämminhenkinen yhteydenpito toisiin ihmisiin. (Warm Relating of Self to Others)

Luonteenomaista kypsalle ihmiselle on kyky läheisyyteen ja kyky tunkea ja osoittaa myötätuntoa. Sekä läheisyys että myötätunto edellyttävät, että ei ole toiselle ihmiselle taakka eikä vastus, eikä ole esteenä toisen ihmisen vapaudelle etsiä omaa identiteettiään. — Myötätunto yhteistunnon kautta on suunnattu koskemaan myös koko ihmiskuntaa yleensä. Kypsyiden maamerkkeinä voidaan esittää myös suvaitsevainen ja demokraattinen luonteenlaatu. (emt., 285–7)

3 Emotionaalinen varmuus ja turvallisuudentunne; itsensä hyväksyminen. (Emotional Security; Self-acceptance)

Emotionaalisen varmuuden välttämätön edellytys on itsensä hyväksyminen. Se tarkoittaa sekä vahvuuksiensa että heikkouksiensa tunnistamista ja hyväksymistä. — Erityisen tärkeä on frustraatiotoleranssi eli turhautumansietokyky. Kypsä yksilö kestää turhautumat; elämässään päivittäin esiintyvät ärsytykset ja pettymykset. Hän

on oppinut elämään tunnetilojensa kanssa tavalla, jolla ne eivät saata häntä toimimaan hetken mielijohteesta, eivätkä ole toisten ihmisten hyvinvoinnin esteenä.

Kypsä yksilö on jossain vaiheessa elämäänsä oppinut myös, että ei jokainen pieni pisto hänen ylpeytensä ole ”kuolettava haava”, eikä jokainen huolenaihe merkitse katastrofia. — Mutta turvallisuudentunne ei toki voi olla ehdoton, koska ihmisellä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa kaikkiin elämäntapahtumiin. Kuitenkin mm. suhteellisuudentajun avulla voi kypsä henkilö hallita ja käsitellä elämäntapahtumia. Itsekontrolli on suhteellisuudentajun reflektointia. (emt., 287–8)

4 Realistinen havaintokyky, taidot ja toiminta. (Realistic Perception, Skills and Assignments)

Ajattelu on persoonallisuuden olennainen osa. Kypsä henkilö haluaa olla kosketuksessa todellisuuteen. Hän haluaa nähdä kohteet, ihmiset ja tilanteet sellaisina kuin ne ovat. Ja hän haluaa tehdä merkityksellistä työtä. Kypsät ihmiset keskittyvät mielellään ongelmien ratkaisuun. He haluavat jotain tarkoituksenmukaista tehtävää. Tämä erityinen kriteeri voidaan suhteuttaa päämäärätietoiseen vastuun ottamiseen. (emt., 288–90)

5 Itsetuntemus: tarkkanäköisyys ja huumorintaju. (Self-objectification: Insight and Humor)

”Hyvän elämän saavuttamiseksi”, sanoi Sokrates, ”on olemassa pääsääntö: Tunne itsesi.” — Tämä ei ole helppo tehtävä. Useimmat ihmiset ajattelevat että heillä on hyvä itsetuntemus. Vanhan sananparren mukaan jokaisella on kolme luonnetta: 1) se, joka hänellä on; 2) se, jonka hän itse ajattelee itsellään olevan; ja 3) se, jonka toiset ajattelevat hänellä olevan. Parasta olisi mitoittaa itsetuntemus ensimmäisen ja toisen kohdan väliin, sillä mitä ihminen ajattelee olevansa suhteessa siihen, mitä hän todella on, määrittää hänen itsetuntemuksensa. (emt., 290–1)

Mitä on huumorintaju? Sanotaan että se on kyky nauraa asioille, joista pitää (johon sisältyy luonnollisesti myös itse — *self* — ja kaikelle, mikä kuuluu itsen) ja silti yhä pitää niistä. Todellinen huumorintaju erottaa jonkun vaikuttavan tapahtuman takaa itsensä, esim. kontrastin jonkin kunnianhimoisen pyrkimyksen ja tehtävän suorittamisen välillä. (emt., 290–2)

6 Yhdistävä elämäntilfilosofia. (The Unifying Philosophy of Life)

Kypsyys edellyttää, huumorintajun lisäksi, selkeän käsityksen elämän tarkoituksesta jonkin selkeän, ymmärrettävän teorian muodossa. (emt., 294)

7.2 Oppimisen päämäärä Rogersin mukaan

”Here then is my theoretical model of the person who emerges from therapy or from the best of education, the individual who has experienced optimal psychological growth — a person functioning freely in all the fullness of his organismic potentialities; a person who is dependable in being realistic, self-enhancing, socialized, and appropriate in his behavior; a creative person, whose specific formings of behavior are not easily predictable; a person who is ever-changing, ever developing, al-

ways discovering himself and the newness in himself in each succeeding moment of time.” (Rogers 1969, 295)

Rogers esittelee teoreettisen mallin henkilöstä, joka tulee esiin terapian tai parhaimman kasvatuksen tuloksena, — yksilöstä, joka on kokenut optimaalisen psykologisen kasvun, — henkilön, joka toimii vapaasti koko organisminsa kapasiteettien täydessä mitassa; henkilön, joka on luotettava ollessaan realistinen, itseänsä korostava (self-enhancing), sosiaalistunut ja tarkoituksenmukainen käyttäytymisensä; luova persoona, jonka käyttäytymisen erityismuodot eivät ole helposti ennustettavissa; henkilö, joka on jatkuvasti muuttuva, jatkuvasti kehittyvä, aina uudestaan itsensä löytävä, — henkilö, joka alituisen löytää itsestään jotain uutta.

Rogers painottaa kuitenkin, että hänen kuvailemaansa henkilöä ei ole olemassa. Hän on teoreettinen päämäärä, henkilökohtaisen kasvun päätepiste. Rogersin mukaan on kuitenkin nähtävissä kasvatuksen ja terapian parhaista kokemuksista sekä perheen ja yhteisön parhaiden suhteiden seurauksena henkilöiden kehittyvän edellä kuvailtuun suuntaan. Mutta kyseessä on kaikesta huolimatta ainoastaan epätäydellinen henkilö liikkeessä tätä päämäärää kohti. Tämä, mitä Rogers kuvaili, on hänen versionsa oppimisen päämäärästä ”perus” muodossaan. — ”Olen kirjoittanut tämän yrittäen jouduttaa kasvattajia ajattelemaan paljon syvemmin omia päämääriään.” — ”Tämä luku sisältää haasteen kaikille kasvattajille kaikilla tasoilla.” (Rogers 1969, 295–6)

7.3 Oppimisen päämäärä Mezirowin mukaan

The goal of adult education is to help learners become more critically reflective, participate more fully and freely in rational discourse and action, and advance developmentally by moving toward meaning perspectives that are more inclusive, discriminating, permeable, and integrative of experience. (Mezirow 1991, 224–5)

Oppimisen päämäärä voidaan liittää aikuiskasvatuksen päämäärään, jonka tarkoitus Mezirowin mukaan on auttaa oppijoita kehittymään enemmän

- kriittisen ajattelun suuntaan
- osallistumaan kokonaisvaltaisemmin ja vapaammin rationaaliseen keskusteluun ja toimintaan
- jatkamaan edelleen kehittyen liikettä kohti merkitysperspektiivejä, jotka ovat laajempia, sisältörikkaampia, laajentumiskykyisempiä ja yhdistyvät kokemukseen entistä aidompina. (emt., 224–5)

”Differences analyzed should include changes in interests, goals, awareness of problems, awareness of contexts, critical reflectivity and action, openness to alternative perspectives, ability to participate freely and fully in rational discourse, and willingness to accept consensual validation as a mode of problem solving in communicative learning. (emt., 226)

Vertailtaessa oppijan entisiä ja uudistuneita merkitysperspektiivejä pitäisi analysoida eroihin sisältyä

- muutokset kiinnostuksen kohteissa ja päämäärissä
 - tietoisuus ongelmista, tietoisuus konteksteista
 - kriittinen ajattelu ja toiminta
 - avoin asennoituminen vaihtoehtoisia perspektiivejä kohtaan
 - kyky osallistua vapautuneesti ja täysipainoisesti rationaalsiin keskusteluihin.
- (emt., 226)

8. Tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektointi

8.1 Mitä on kriittinen ajattelu

Stephen Brookfieldin (1987) mukaan kriittiseen ajatteluun sisältyy enemmän, kuin ainoastaan kognitiivisia toimintoja kuten esimerkiksi loogista päättelyä tai empiirisen näytön tukea vailla olevien väitteiden tarkkaa tutkistelua. Kriittinen ajattelu sisältää uskomustemme ja käyttäytymisemme perustana olevien olettamusten tunnistamista. Se merkitsee sitä, että voimme perustella ajatuksemme ja toimintamme. Tärkeintä ehkä on, että yritämme arvioida näiden perustelujen järkevyyttä. Voimme tehdä tämän vertailemalla niitä tulkintojen ja perspektiivien muuttuviin sarjoihin. (Brookfield 1987, 13)

Aikuisina ajattelemme kriittisesti, kun kysymme, **miksi** me tai toverimme käyttäydymme määrätyllä tavalla kanssakäymisessämme. Kriittinen ajattelu on ilmeistä aina, kun työntekijät kysyvät jonkin määrätyn menettelytavan, tuotantomallin tai organisatorisen muodon soveltuvuutta käyttöön. Kriittisiä ajattelijoita ovat johtajat, jotka ovat valmiita hylkäämään vanhentuneet organisatoriset normit tai raskaat organisatoriset arvojärjestelmät. He ovat valmiita avaamaan organisatoriset linjat **kommunikaatiolle** tarkoituksena demokratisoida työpaikka ja ottaa käytäntöön johtamisen osallistujakeskeiset muodot.

Kansalaiset, jotka tekevät ”epämiellyttäviä” kysymyksiä paikallisia, alueellisia ja kansallisia hallintovirastoja koskevista asioista, kansalaiset, jotka kutsuvat poliitikkoja tekemään tiliä toimistaan ja kansalaiset, jotka ovat valmiit asettamaan kyseenalaisiksi vallitsevien toimintaperiaatteiden ja poliittisten rakenteiden oikeutuksen, — ovat kriittisiä ajattelijoita.

Kriittisiä ajattelijoita ovat vielä television katsojat, jotka epäilevät mediakuvausten paikkansapitävyyttä esim. ”tyypillisistä” perheistä tai poliittisista tapahtumista. Kriittiset ajattelijat kysyvät, onko raportointi neutraalia ja objektiivista? (emt., 4, 5)

Kriittisen ajattelun tunnistaminen

Kriittiseen ajatteluun sisältyy erilaisia tuntomerkkejä Brookfieldin mukaan seuraavasti:

- 1 Kriittinen ajattelu on tuottoisa ja positiivinen toiminto.
- 2 Kriittinen ajattelu on prosessi, ei tulos.
- 3 Kriittisen ajattelun ilmenemismuoto vaihtelee riippuen kontekstista, jossa se esiintyy.
- 4 Kriittisen ajattelun alkuunpanijoita voivat olla sekä positiiviset että negatiiviset tapahtumat.
- 5 Kriittinen ajattelu on sekä tunnepitoista että rationaalista. (emt., 5–7)

Kriittisen ajattelun käsitteitä.

- *Emansipatorinen oppiminen* on ilmeistä, kun oppijat tiedostavat merkitykset, jotka ovat saattaneet heidät nykyiseen tilanteeseensa, ja ryhtyvät toimenpiteisiin muuttaakseen joitakin tämän tilanteen näkökohtia. Emansipatorinen oppiminen vapauttaa ihmisiä henkilökohtaisista, institutionaalisista tai ympäristöllisistä merkityksistä, jotka estävät heitä näkemästä uusia suuntia, saavuttamasta oman elämänsä, yhteiskuntansa ja maailmansa hallintaa. (emt., 12)
- *Dialektinen ajattelu* voidaan nähdä kriittisen ajattelun erityisenä muotona, joka kohdistuu ristiriitaisuuksien ymmärtämiseen ja selvittämiseen. (emt., 12, 13)
- *Reflektiivinen, harkitseva oppiminen* on sisäisen tarkastelun ja tunnustelun prosessi, joka koskee jotain merkitykseltään tärkeää asiaa. Sen on laukaissut jokin kokemus, joka tuo esiin ja selkiinnyttää itseä koskevia merkityksiä ja joka johdtaa muuttuneeseen käsitteperspektiiviin. (emt., 14)

Brookfieldin mukaan kriittinen ajattelu ylläpitää tervettä demokratiaa mm. seuraavissa yhteyksissä:

- Ihmisten keskinäisissä henkilökohtaisissa suhteissa käsityksemme oikeuksista, sitoumuksista, velvollisuuksista ja tarkoituksenmukaisista käyttäytymismuodoista ovat läpikäyneet suuria muutoksia viimeisten kolmen vuosikymmenen aikana.
- Työpaikalla muutokset teknologiassa ovat muuttaneet perusteellisesti tuotanto-organisation. Yhteiskunnan palvelurakenteen kasvu, informaatioaikakauden alku, ajatus että tietokoneen käyttötaito on välttämätön työllisyystaito, taloudellinen menestys yhdistettynä japanilaisiin johtamistyyliin (kuten laatupiirit) jne.
- Poliittisesti olemme astuneet kansanedustukseen perustuvan demokratian aikaan. Niille kansalaisille, jotka on suljettu hallituksen, teollisuuden tai sotilaallisen vallan ulkopuolelle, yksilöllisten näkemysten tai eriävien mielipiteiden ilmauksilla on vain vähän merkitystä, lukuunottamatta poliittisen liikkeen tai painostusryhmien yhteydessä.
- Massaviestintä — radio, televisio ja lehdistö — ovat aiheuttaneet lisääntyvää tiedonlähteiden sekavuutta. Ne ovat välineitä, joiden kautta hankimme informaatiota elämäämme vaikuttavista asioista. Nämä viestintävälineet, erityisesti televisio, ovat teknisesti ammatillisia kokonaisuuksia ja näyttävät meistä kaukaa katsottuina ”yksilöiltä”. Tämän etäisyyden havaitsemisen eräs seuraus on, että tavalliset kansalaiset kokevat itsensä täysin heidän ulottumattomissaan olevan näytelmän passiivisiksi katsojiksi. (emt., 51–53)

8.2 Carl Rogers ja evaluaatioprosessi

Rogersin mukaan aikuisten lähestymistavoissa arvoihin ja arvostuksiin on yhteisiä tunnusmerkkejä. Hän uskoo että tavallisella aikuisella on arvoihin lähestymistapa, jolla on seuraavanlaisia ominaispiirteitä:

- Suurimman osan arvoistaan ihminen on omaksunut toisilta, hänelle merkittäviltä yksilöiltä tai ryhmiltä, mutta hän itse pitää niitä omina arvoinaan.

- Useimpia asioita koskevan evaluaation lähde sijaitsee yksilön ulkopuolella.
- Kriteeri, jonka mukaan arvot on asetettu, on se asema jossa yksilö voi olla rakastettu ja hyväksytty.
- Näillä kuvitelluilla suosituimmuusasetelmilla ei useinkaan ole selkeää yhteyttä yksilön omaan kokemusprosessiin.
- Usein on olemassa laaja tiedostamaton ristiriita yksilön oman kokemuksen mukaisen ilmenemismuodon ja näiden omaksuttujen arvojen välillä.
- Koska nämä käsitykset eivät avaudu mitattaviksi kokemuksen kautta, on yksilön pidettävä ne jäykässä ja muuttumattomassa muodossa. Vaihtoehtona voisi olla hänen arvojensa luhistuminen. Näin ollen hänen arvonsa ovat ”oikeita” eivätkä muutu.
- Koska arvoja on mahdotonta mitata, ei ristiriitojen ratkaisemiseksi ole mitään valmiita keinoja.
- Koska yksilö on luovuttanut arvojen muodostamisen lähtökohdan toisille ja menettänyt kosketuksen omaan evaluaatioprosessiinsa, tuntee hän itsensä perin pohjin epävarmaksi ja uhatuksi tässä arvoasetelmassaan. Jos jotkut näistä käsityksistä tuhoutuisivat, mikä silloin ottaisi niiden paikan? (Rogers, 1969, 260-261)

Eräs perustavaa laatua oleva ristiriita

Rogers uskoo, että tämä kuva yksilöstä hänen itsensä ulkopuolelta omaksumine arvoineen ja jähmettyneine käsityksineen, on kuva useimmista meistä. Omaksumalla toisten ihmisten käsitykset ominamme menetämme oman toimintomme viisauteen ja luottamuksen itseemme. (emt., 261)

Koska nämä arvorakenteet ovat usein ristiriidassa sen kanssa, mitä on tapahtumassa yksilön omassa kokemisessa, on hän perustavasti erottanut itsensä itsestään, mikä selittää suuren osan hänen jännittyneisyydestään ja epävarmuudestaan. Tämä perusristiriita yksilön käsitysten ja kokemusten välillä, yksilön arvojen muodostaman henkisen rakenteen ja hänen tiedostamattoman evaluaatioprosessinsa välillä on osa hänen perustavaa laatua olevasta vieraantumisestaan itsestään. (emt., 261)

Aikuisen henkilön evaluointiprosessista

Evaluointiprosessi, mikä näyttää kehittyvän aikuisessa henkilössä, on sujuvaa ja joustavaa. Se perustuu johonkin erityiseen ajankohtaan, joka on koettu merkittäväksi. Arvoista ei pidetä jähmeästi kiinni, vaan ne muuttuvat jatkuvasti. Esimerkiksi maalaus, joka viime vuonna näytti hyvältä, ei enää herätä kiinnostusta; työtap, joka aikaisemmin koettiin hyväksi vaikuttaa nyt puutteelliselta; uskomus, joka aikaisemmin vaikutti todelta, koetaan nyt osittain todeksi tai ehkä vääräksi. (emt., 262–3)

Luonteenomaista tavalle, millä tällainen henkilö evaluoi kokemusta on, että kokemus on vahvasti eriteltyä ja hyvin laaja-alaista. Toisaalta aikuisen yksilön lähestymistapa on myös lapsenomainen. Evaluoinnin alue (locus) on jälleen kiinnittynyt henkilöön itseensä. Hänen oma kokemuksensa tuottaa arvoinformaatiota (value information) tai palautetta. Hän on silti avoin kaikelle toisista lähteistä saatavissa olevalle todistusaineistolle (evidence). Hän pitää sitä kuitenkin ulkopuoli-

sena todistusaineistona, joka ei ole yhtä merkittävää, kuin hänen omat kokemuk-
sensa ja reaktionsa. (emt., 263)

Tähän evaluaatioprosessiin kuuluu myös itsensä päästäminen oman kokemisen-
sa välittömään läheisyyteen, pyrkiminen merkityksen ymmärtämiseen ja kokemuk-
sen kaikkien monimutkaisten merkitysten selventämiseen. (emt., 263)

Lähestyttäessä sitä, mitä ihmisen sisässä tapahtuu, on prosessi monimutkaisem-
pi ja sekavampi, kuin mitä se on lapsessa. Aikuisessa ihmisessä siihen sisältyy
paljon enemmän ulottuvuuksia ja mutkia. Prosessiin sisältyy meneillään olevaan
kokemukseen liittyen muistikuvat kaikesta merkityksellisestä oppimisesta mennei-
syydessä. Tällä hetkellä ei ole ainoastaan sen välitöntä tajunnallista vaikutusta,
vaan sillä on merkitys, joka kasvaa esiin samanlaisista menneistä kokemuksista. Se
sisältää itsessään sekä uuden että vanhan. — Sekä menneisyys että tulevaisuus ovat
mukana tässä hetkessä liittyen evaluointiprosessiin. (emt., 263)

Evaluointiprosessi aikuisessa yksilössä ei ole helppo tai yksinkertainen asia.
Prosessi on monimutkainen, vaihtoehdot ovat usein hyvin sekavia, hämmentäviä ja
vaikeita. Ei ole takeita siitä, että valittu vaihtoehto itse asiassa osoittautuukaan itse-
ään toteuttavaksi. Erehdykset ja virheet ovat kuitenkin korjattavissa, koska yksilö
on avoin kokemiselle ja koska mikä tahansa mahdollinen todiste voi olla käyttö-
kelpoinen. (emt., 264)

”If this chosen course of action is not self-enhancing this will be sensed and she can
make an adjustment or revision. She thrives on a maximum feedback interchange
and thus, like the gyroscopic compass on a ship, can continually correct the course
toward true goal of self-fulfillment. (emt., 264)

Jos valittu toiminnan suunta ei ole toimintoa laajentavaa, yksilö ymmärtää sen ja
hän voi tehdä suunnantarkistuksen tai korjauksen. Hän kasvaa ja kehittyy tässä
palautteen vaihdossa ja voi jatkuvasti korjata kurssia kohti **itsensä toteuttamisen**
todellista päämäärää. (emt., 264)

8.3 Reflektio ja merkityksen muodostuminen Me- zirowin mukaan

”Reflection serves a purpose, and purposes serve as organizing principles that give
coherence and order to activities.” (Mezirow 1991, 15)

Reflektio palvelee merkitystä ja merkitykset palvelevat kokonaisuuksia muodosta-
vana käyttövoimana, joka antaa johdonmukaisuutta ja järjestystä toiminnoille.
(emt., 15)

”Most significant statements made by adults involve a continuing sequence of
judgments regarding what is important, just, relevant, worthwhile, truthful, authen-
tic, or the like; the reason for something; or the best action to take. The judgments
are based upon assumptions, and these assumptions are open to questions. Reflecti-
on upon assumptions thus becomes crucially important in learning to understand
meaning.” (emt., 15)

Aikuisten merkittävimmät selonteot sisältävät jatkuvaa harkintaa siitä, mikä on tärkeää, oikeudenmukaista, merkityksellistä, asiaankuuluvaa, kannattavaa, totuudenmukaista, aitoa tai vastaavaa. Nämä ratkaisut perustuvat olettamuksille, jotka puolestaan aiheuttavat kysymyksiä. Olettamuksien reflektointi tulee näin ratkaisevan tärkeäksi merkityksen ymmärtämisen oppimisessa. (emt., 15)

Reflektio ei ole samaa kuin itsetutkistelu. Tämä jälkimmäinen termi viittaa yksinkertaiseen tiedostamiseen tosiasiaista että me havaitsemme, ajattelemme, tunnemme tai toimimme määrättyllä tavalla. Ehkä suurimman osan ajastamme ajattelemme ja opimme ilman reflektointia. Kaikki reflektointi sisältää kritiikkiä. (emt., 15)

Reflektiolla on keskeinen tehtävä tavoitteellisessa oppimisessa, ongelmanratkaisuprosesseissa ja jotain asiaa koskevan oikeellisuuden (validity) tarkistamisessa. Tavoitteelliseen oppimiseen sisältyy keskeisesti joko jonkin kokemuksen merkityksen selvittäminen, merkityksen uudelleentulkinta tai sen oikeaksi todentaminen harkitsevan (thoughtful) toiminnan yhteydessä. Useimmat teoreettiset tutkimukset ovat keskittyneet ongelmanratkaisuun ja havaitsemisen, muistiinpalautumisen ja muistin osuuteen tässä prosessissa. On tutkittu vähemmän **reflektion tehtävää**, joka mahdollistaa valistuneen toiminnan ja uudelleentulkinnan sekä erityisesti **reflektion ratkaisevaa osuutta** vahvistettaessa jo opitun oikeellisuutta. (emt., 99–100)

Reflektio on keskeinen toiminnallinen voima, joka sisältyy ongelmanratkaisuun, ongelman uudelleenarviointiin ja merkitysskeemojen ja -perspektiivien uudistumiseen. Reflektio on siis enemmän kuin yksinkertainen tietoisuus kokemisestamme tai olemisestamme tietoisia tietoisuudestamme. (emt., 99,106)

- Reflektio on **prosessi**, jossa arvioidaan kriittisesti ponnistelujamme tulkita kokemustemme **sisältöä (content)**, **prosessia (process)** tai **lähtökohtia (premise)**. (emt., 104)
- **Sisältöreflektio** on reflektio siitä, **mitä** havaitsemme, ajattelemme tunnemme tai **minkä** mukaisesti toimimme. (emt., 107)
- **Prosessireflektio** sisältää sekä **reflektion** että **kritiikin** siitä, **kuinka** havaitsemme, ajattelemme, päätelemme, tunnemme ja toimimme. (emt., 107–108)
- **Premissireflektio** (lähtökohtareflektio) sisältää **tietoisuuden ja kritiikin** syistä, **miksi** olemme toimineet juuri määrättyllä tavalla. (emt., 106)

Sisältö- ja prosessireflektiot ovat ne toiminnalliset voimat, joiden kautta käsityksemme — merkitysskeemamme — muuttuvat. Toisin sanoen, ne vahvistetaan, niitä harkitaan yksityiskohtaisesti, jäsennetään, mitätöidään, varmennetaan tai tunnistetaan ja edelleen uudistetaan (transform) (emt., 111)

Premissireflektio avaa mahdollisuudet perspektiivin muutokseen. Se on voima, jonka kautta käsityksemme, uskomussysteemimme eli **merkitysperspektiivimme** muodostetaan uudelleen. Premissireflektio johtaa kehittyneempiin merkitysperspektiiveihin. Premissireflektio eli lähtökohtareflektio sisältää **tiedostamisemme siitä, miksi** havaitsemme, ajattelemme ja toimimme määrättyllä tavalla ja minkä seurausta ovat mahdolliset taipumuksemme harkitsemattomaan arviointiin, puutteellisiin käsityksiimme tai harkintaprosesseissamme tapahtuviin erehdyksiin. (emt., 111)

Premissireflektio johtaa siis kehittyneempiin merkitysperspektiiveihin, toisin sanoen, **laajempiin, harkitumpiin, avoimempiin sekä kokemuksiä täydentäviin**. (emt., 111)

Reflektiivinen oppiminen voi olla joko varmistavaa (confirmative) tai uudistavaa (transformative). Siitä tulee uudistavaa, kun olettamukset havaitaan vääristyneiksi, epäaidoiksi tai muulla tavalla oikaisemattomiksi. (emt., 111)

Transformatiivinen oppiminen johtaa uusiin tai uudistettuihin merkitysskeemoihin tai, reflektion kohdistuessa premisseihin eli lähtökohtiin, uusiin tai uudistuneisiin merkitysperspektiiveihin, eli perspektiivin uudistumiseen. (emt., 111)

9. Sosiaalinen vuorovaikutus

9.1 Selviytymisestä

Kuinka yksilöt voisivat selviytyä entistä paremmin ajallemme ominaisesta muutosprosessista, erilaisista elämäntapahtumista ja elämän siirtymävaiheista? Minkälaiset yksilölliset ominaisuudet, keinot ja taidot voisivat lisätä ihmisen mahdollisuuksia selviytyä erilaisista ongelmallisista elämäntilanteista?

Sugarmanin (1993) mukaan käsite **selviytyminen** sisältää seuraavia näkökohtia:

Selviytymistä on tutkittu laajasti sekä suhteessa elämäntapahtumiin että yleisesti. Tutkimuksen kohteena on ollut mm. stressin käsittely ja hallinta. (emt., 147)

Käsitteeseen selviytyminen sisältyy sekä toimintaan suuntautuvaa että yksilökeskeisiin kysymyksiin kohdistuvaa ponnistelua. Ponnistelujen päämääränä on taito käsitellä, hallita, sietää tai minimoida ulkoisia, yksilöä ympäröivistä olosuhteista johtuvia tai yksilönsisäisistä syistä johtuvia vaatimuksia. (emt., 147–8)

Alan asiantuntijoiden pääasiallisesti yksimielisen näkemyksen mukaan selviytymiseen sisältyy monimuotoinen ja monikerroksinen vuorovaikutus yksilön ja ympäristön välillä. Se voi sisältää yksilön yrityksiä käsitellä ajatuksiaan, tuntemuksiaan ja/tai suhtautumistaan asioihin. Vuorovaikutus voi olla suunnattu yhtä hyvin ulkoisten kuin sisäisten paineiden hallintaan. (emt., 148)

Tässä vuorovaikutuksessa voi saada alkunsa myös käsitteenmuodostus ympäristöstä kaikkine mikro-, meso-, exo- ja makro-systeemeineen. Yksilöön suuntautuvien vaatimusten lähtökohta voi olla kokonaistasolla tai millä tahansa näistä erillistasoista. (emt., 148)

Oppimisen olennaisin funktio on siis auttaa yksilöä selviytymään monimutkaisessa maailmassa. Kuinka oppiminen siis voisi auttaa yksilöä selviytymään? Huomioitavia näkökohtia tätä kysymystä pohdittaessa ovat *Sugarmanin* mukaan **selviytymisen resurssit (coping resources)**, **selviytymisreaktiot (coping responses)** sekä **selviytymiskeinot ja -taidot (coping skills)**.

Voisiko näiden selviytymistaitojen kehittäminen mahdollisesti vahvistaa yksilön omia selviytymisresursseja? Yksilö saattaa tarvita näitä taitoja selviytyäkseen ja edistyäkseen yleisesti, saadakseen aikaan henkilökohtaisen yhteyden toiseen ihmiseen, solmiakseen sosiaalisia siteitä toisiin ihmisiin yhteisöissä ja selviytyäkseen erikoistilanteista.

Edellä kuvattuja selviytymisen taitoja voidaan pitää myös välttämättöminä perustaitoina, jotta voitaisiin pitää hallinnassa elämän siirtymävaiheita. (emt., 165)

9.2 Kolme näkemystä käsitteestä vapaus

Eduard Lindemanin (1989) mukaan olemme vapaita suhteessa moniin asioihin, joita voimme saada aikaan tai keksiä hyödyntäen sitä kaikkea, jota meillä jo on.

- Vapaus on suoritus, ei lahja. Emme saavuta vapautta — me kasvamme vapauteen.
- Ensimmäinen askel vapauteen on otettu, kun yksilö alkaa ymmärtää, mikä estää, turhauttaan lannistaa häntä. Opimme olemaan vapaita, kun tiedämme, mihin haluamme vapautta, ja mitä on tämän vapauden kaipuunne tiellä. — Useimmat vapauden esteet ovat itse rakennettuja ja itse aiheutettuja. (emt., 45–6)
- Voidaan myös ajatella, että tulemme vapaiksi, kun havaitsemme kykyjemme rajat ja ulottuvuudet. Asetamme itsellemme utopistisia päämääriä, mahdottomia tehtäviä ja sitten vaivumme eräänlaiseen orjuuteen, koska haaveemme eivät koskaan toteudu ja yrityksemme eivät tavoita maan kamaraa. — Jos siis otamme elämän sellaisena, kuin se on sekä aloitamme kokeilumme sen mukaan, mikä on mahdollista ja toteuttamiskelpoista, voimme aina tiedostaa kasvua ja uudistumista. (emt., 47)
- Tarvitsemme jatkuvaa kasvatusta oppiaksemme tietoisuutta itsestämme toimivina organismeina, mutta tarvitsemme myös tietoa koskien niitä ulkoisia tekijöitä, joiden vaikutuksesta käyttäytymisemme on jatkuva toiminto. (emt., 48)
- Egoisti on omien rajoitustensa orja. Vapaus, jonka hän sanallisesti vahvistaa, pohjimmiltaan erottaa hänet toisista. (emt., 48)

Vapauden tunne saavutetaan, kun meistä tulee kyllin älykkäitä kohtaamaan sekä itsemme että ympäristömme kriittisesti. Toisin sanoen, sillä asenteella, että molemmat saavat heijastaa kehitystä. — Kaiken kaikkiaan, ne yksilöt ovat vapaita, jotka tuntevat voimavaransa ja kykynsä, kuin myös rajoituksensa; jotka etsivät elämäntapaa, joka hyödyntää heidän persoonallisuuttaan kokonaisuudessaan; jotka pyrkivät muuttamaan käytöstään suhteessa muuttuvaan ympäristöön, jossa he ovat tietoisia tehtävästään aktiivisina toimijoina.

Jokainen näistä vapauden osatekijöistä on riippuvainen älykkyyden määrästä ja on toteuttamiskelpoinen kasvatuksen puitteissa. Sekä älykkyyden määrä että oppiminen, joka on olennaista vapaalle itsensä ilmaisemiselle, vaihtelee yksilöiden välillä. (emt., 50)

Vapaus ei koskaan voi olla ehdotonta. Kukaan meistä ei ole itsemääräytyvä. Itse on suhteessa toisiin ”itseihin” ja asiaankuuluvaan ympäristöön. *Elämme vapaudessa, kun olemme tietoisia itseohjautuvuuden asemasta suhteutettuna kykyihimme.* (emt., 50)

Viktor E. Franklin (1984) mukaan ” — kysymys on ihmisestä, joka sisimmässään on *henkinen* ja siitä syystä vapaa ja tämän vuoksi myös vastuullinen. Tähän vapauteen meidän täytyy vedota, sitä kutsumme avuksemme, — kutsumme ihmisen henkeä uhmaamaan perimän ja ympäristön näennäistä ylivaltaa.” (emt., 153) — Edelleen, Franklin mukaan, yksilöltä ei pystytä ottamaan pois hänen sisäistä vapauttaan valita oma suhtautumistapansa olosuhteisiinsa. (emt., 155)

Carl Rogersin mukaan vapaus on pohjimmiltaan yksilön sisäinen asia, jotain, joka on yksilön sisällä, kokonaan sivussa eri vaihtoehtojen ulkoisista valinnoista, jonka me niin usein katsomme olevan vapautta.

Rogers selostaa sellaista vapautta, jota Viktor E. Frankl kuvaa kokemuksistaan keskitysleireillä. Vuodetkin sellaisessa ympäristössä näyttivät kuitenkin ainoastaan sen että ”ihmiseltä voidaan ottaa kaikki paitsi yhtä asiaa: inhimillisen vapauden viimeistä asiaa — valita **asenneitumisensa** mihin tahansa vääristyneisiin olosuhteisiin.” Kyseessä on tämä sisäinen, omakohtainen, existenciaalinen vapaus. Se on

tiedostamista, että ”voin kokea elämäni tässä ja nyt oman valintani mukaan.” (Rogers 1969, 276)

Se on laadultaan sen kaltaista rohkeutta, joka antaa yksilölle kyvyn astua jopa tuntemattomaan epävarmuuteen. Se on **oivallus** itsensä löytämisen merkityksestä, sellaisesta joka nousee vastaanottavaisesta ja avoimesta oman kokemuksen kuuntelemisesta. — Se on yksilön tiedostamista, että hän on alati uudesti syntyvä esiin nouseva prosessi eikä paikalleen pysähtynyt, lopullinen tuote.

Näin puhumme siis ennen kaikkea jostain, joka on yksilön sisimmässä, jostain elämyksellisestä paremminkin, kuin jostain ulkonaisesta, mutta joka kuitenkin on tavoittelemisen arvoista.

Vapaa yksilö toimii oma-aloitteisesti, vapautuneesti, esteettä, avoimesti, vastuuntuntoisesti esittäen merkityksellistä osaansa maailmassa, jonka tapahtumat koskettavat myös häntä. (emt., 276)

Edellä esiteltyt käsitteet, **selviytyminen** ja **vapaus**, kuuluvat oleellisesti oppimisen peruselementteihin. Ne ovat myös sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa tapahtuvan oppimisen keskeisiä elementtejä. Selviytyminen ja vapaus liittyvät käsitteinä myös Mezirowin ja Rogersin näkemyksiin sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa tapahtuvaan lähestymistapaan opettamisen ja oppimisen yhteydessä.

9.3 Yksilöllinen lähestymistapa oppimiseen Rogersin kuvaamana

Tämä lähestymistapa sisältää Rogersin mukaan (1969, 188–9) **yhden olennaisen edellytyksen**.

Tämä edellytys on, että ohjaaja tai henkilö, joka nähdään opetustilanteessa auktoriteettina, on riittävän varma itsestään ja suhteessaan toisiin tuntee oleellista luottamusta toisten kykyyn ajatella itse puolestaan — oppia itse. Hän näkee inhimilliset olennot luottamuksenarvoisina organismeina. Jos tämä edellytys on olemassa, tulevat seuraavat näkökohdat silloin mahdollisiksi ja ne voivat toteutua.

- Oppimista helpottava opettaja jakaa opiskelijoiden ja mahdollisesti vanhempien tai yhteisön jäsenten kanssa vastuun oppimisprosessista. Opetuksen suunnittelu, hallinto- ja toimintamalli, varojen hoito ja toimintasuunnitelmien teko ovat kaikki mukana olevan määrätyn ryhmän vastuualueita. Tällä tavalla luokka voi olla vastuussa omasta opetussuunnitelmastaan, mutta koko ryhmä on vastuussa kokonaissuunnitelmasta. Joka tapauksessa vastuu on jaettu.
- Oppimista helpottava opettaja (the Facilitator) järjestää oppimisen mahdollisuudet, joihin kuuluvat hän itse ja hänen kokemuksensa, kirjat ja muu materiaali tai yhteisölliset kokemukset. Hän rohkaisee oppijoita lisäämään niitä voimavaroja, joista heillä on tietoa tai kokemuksia. Hän avaa ovet ryhmän ulkopuolella oleviin mahdollisuuksiin, lähteisiin ja voimavaroihin.
- Opiskelija kehittää oman oppimisohjelmansa yksin tai yhteistyössä toisten kanssa. Tutkien omia kiinnostuksen kohteitaan, kohdaten tämän mahdollisuuksien runsauden, opiskelija tekee valinnat omaan oppimisen suuntaansa ja kantaa itse vastuun näiden valintojensa tuloksista.

- Oppimista helpottava oppimisilmasto järjestetään. Luokan tai koko koulun ilmapiiri on aidon välittämisen ja ymmärtävän kuuntelemisen ilmapiiri. Tämä ilmasto saattaa saada alkunsa yksilöstä, jota pidetään johtajana
- Oppimisprosessin jatkuessa oppijat itse huolehtivat siitä. Oppiminen toinen toiseltaan tulee yhtä tärkeäksi, kuin oppiminen kirjoista tai työkokemuksista.
- Voidaan nähdä, että suunta on ensi sijaisesti jatkuvan oppimisprosessin edistämässä. Oppimisen sisältö, ollen kuitenkin mielekäästä, putoaa toisarvoiselle sijalle. Tällä tavalla oppikurssi päätetään menestyksekkäästi. Ei silloin kun oppija on ”oppinut kaiken, mitä hänen pitää tietää”, vaan silloin, kun hän on merkittävästi edistynyt sen oppimisessa, kuinka oppia sitä, mitä tahtoo tietää.
- Oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi on välttämätöntä itsensä hallitseminen. Oppija on tiedostanut sen ja hyväksynyt sen omaksi velvollisuudekseen. Itsehallinta korvaa ulkoisen hallinnan.
- Oppijan oppimisen määrän ja merkittävyyden arvioinnin suorittaa ensi sijaisesti oppija itse. Tätä itse-arviointia voivat rikastuttaa toiset ryhmän jäsenet sekä oppimisen ohjaajan huolehtiva palaute.
- Tässä kasvua edistävässä ilmapiirissä oppiminen syvenee, etenee nopeammin ja on leimallisempaa oppijan elämässä ja käytöksessä. Tämä kaikki tapahtuu, koska suunta on oppijan itsensä valitsema, oppiminen on oppijan itsensä alulle panema ja koko yksilö, tunteineen ja mieltymyksineen, kuin myös älyineen ja ymmärryksineen on kietoutunut koko oppimisprosessiin. (emt., 188–9)

9.4 Andragogiikka Mezirowin kuvaamana

”**Emansipatorinen koulutus** on organisoitua toimintaa opiskelijan saamiseksi kyseenalaistamaan omat ennako-oletuksensa, tutkimaan vaihtoehtoisia perspektiivejä, muuttamaan aikaisempia käsitystapojaan ja toimimaan uusien perspektiivinsä varassa.” (Mezirow 1995, 36)

Mezirowin mukaan (1991, 199–200)) Andragogiikan ammattilaisena toimivan aikuiskouluttajan on täytettävä seuraavat tavoitteet:

- 1 Vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta.
- 2 Auttaa oppijaa ymmärtämään, kuinka käyttää oppimisresursseja, erityisesti toisten kokemuksia, joihin kuuluvat myös kouluttajan kokemukset ja kuinka sitoutua keskinäisiin oppimisyhteyksiin.
- 3 Avustaa oppijaa määrittelemään oppimistarpeensa sekä välittömän tiedostamisen mukaisesti että kulttuuristen ja psykologisten olettamusten mukaisesti, jotka vaikuttavat hänen oppimistarpeisiinsa.
- 4 Avustaa oppijaa osoittamaan lisääntyvää vastuuntuntoa oppimiskohtedensa määrittelyssä, oman opinto-ohjelmansa suunnittelussa ja edistymisensä arvioinnissa.
- 5 Auttaa oppijaa organisoimaan se mitä on opittava hänen yleisissä henkilökohtaisissa ongelmissaan, huolissaan ja siinä, mitä hän ei ymmärrä.
- 6 Kasvattaa oppijaa päätöksentekoon, erottamaan tarkoituksenmukaiset oppimiskokemukset, jotka edellyttävät valintoja, laajentaa oppijan vaihtoehtojen

määrää ja helpottaa oppijoita huomioimaan toisten näkemyksiä, jotka ovat vaihtoehtoisia ymmärtämisen tapoja.

- 7 Rohkaista kriteerien käyttöä harkittaessa, mikä on kasvavassa määrin mukaan luettavaa, ja mikä erotettavaa tietoisuudessa, itsereflektiivistä ja kokemukseen liitettävää.
- 8 Opettaa itse-korjaavaa, joustavaa lähestymistapaa oppimiseen, — ennakoimiseen ja luokittelemiseen, perspektiivin ottamiseen ja valitsemiseen, oppimistapoihin ja oppimisen yhteyksiin.
- 9 Helpottaa ottamaan ja ratkaisemaan ongelmia, joihin sisältyvät yksilöllisen ja kollektiivisen toiminnan toteuttaminen. Helpottaa tunnistamaan yhteydet henkilökohtaisten ongelmien ja yleisten asioiden kesken.
- 10 Vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana ja tekijänä ylläpitäen progressiivista hallintaa, tukea antavaa ilmapiiriä palautteen muodossa; kannustaen vaivanäköön muutosta ja riskin ottoa varten; välttämällä esitysten kilpailuhenkistä arvostelua; ylläpitäen keskinäisten tukiryhmien tarkoituksenmukaista käyttöä.
- 11 Painottaa kokemuksellisia, osallistujakeskeisiä ja projektimuotoisia menetelmiä ja suunnittelu- ja oppimissopimusten käyttöä siellä, missä se on tarkoituksenmukaista.
- 12 Tee moraalinen ero oppijan auttamisessa ymmärtämään monet valintamahdollisuudet ja keinot parantaa valinnan laatua, ja oppijan rohkaisemisessa tekemään joku erityinen valinta. (emt., 199–200)

10. Tutkimustulokset

Tutkimusongelma 1

Minkälainen on Rogersin oppimisenäkemykseen ja Mezirowin oppimisenäkemykseen sisältyvien, yksilölliseen oppimistoimintaan vaikuttavien käsitteiden sisältö ja olemus?

Vastaukset tähän tutkimusongelmaan muodostuvat systemaattisen analyysin **varsinaisessa analyysivaiheessa**, johon kuuluvat

- **käsitteiden etsiminen ja**
- **väitteiden, (propositioiden) tunnistaminen, täsmentäminen ja jäsentäminen**

Etsitään Mezirowin ja Rogersin teksteistä **käsitteitä**, jotka oleellisesti liittyvät tutkimusongelmaan 1, sekä näkökulmiin, joista valittuja ja esiteltyjä tekstejä tarkastellaan. Näkökulmat liittyvät oppimisen päämäärään, oppimistarpeiden tiedostamiseen, kriittiseen ajatteluun ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Johtavana näkökulmana on käsitteiden yhteys **selviytymiseen ja oppimiseen**.

Tunnistetaan, täsmennetään ja jäsennetään väitteet (propositiot), jotka näihin käsitteisiin sisältyvät.

Oppiminen Rogersin ja Mezirowin mukaan.

Oppiminen Rogersin mukaan.

- Oppiminen sisältää vaikutelmia, tunnelmia ja henkilökohtaisia merkityksiä.
- Oppimisen pitää olla mielekästä, tarkoituksenmukaista ja kokemuseräistä.

Elementtejä, joista muodostuu mielekäs, kokemuksellinen oppiminen:

- sille on ominaista henkilökohtaisen sitoumuksen laatu,
- se sisältää koko henkilön tunteenomaiset ja käsitykselliset näkökohdat, jotka ovat oppimistapahtumassa mukana,
- se on itse käynnistettyä,
- Eräs kokemuksellisen, mielekkään oppimisen tunnusomainen piirre on ymmärtämisen ja oivaltamisen kokemus.
- Se muuttaa oppijan käyttäytymistä, asenteita ja ehkä myös persoonallisuutta.
- Oppija itse arvioi oppimisensa tuloksia. Hän tietää, täyttävätkö tulokset hänen oppimisen tarpeensa.

Oppiminen Mezirowin mukaan.

- Merkityksenanto on keskeistä kaikelle oppimiselle.
- Oppimisprosessi on lisääntyvä ja laajentuva kyky tämentää, jäsentää, omaksua, muistaa ja vahvistaa jotain näkökohtaa suhteessamme ympäristöömme, toisiin ihmisiin ja itseemme sekä toimia sen mukaisesti. On tärkeää tiedostaa, kuinka ratkaisevaa on tiedon pätevöittäminen, oikeaksi todentaminen.
- Oppiminen on tulkinnan dialektinen prosessi, jossa tapahtuu merkitysten ja kokemusten välillä vuorovaikutusta, jota vanhat odotustottumukset ohjaavat.
- Uudistavassa oppimisessa me kuitenkin tulkitsemme uudelleen vanhan kokemuksen uudesta odotusnäkökulmasta antaen tällä tavalla uuden merkityksen ja ulottuvuuden vanhalle kokemukselle.
- Käytämme tarkistettuja ja korjattuja tulkintojamme ohjaamaan tulevia toimintoja. — Toiminta uudistavan oppimisen yhteydessä ei tarkoita ainoastaan käytöstä vaan pikemminkin käsitettä ”praxis”, päämäärän luovaa toteuttamista.
- Muistaminen on keskeinen tekijä oppimisessa, koska me opimme vanhojen tulkintojemme mukaan. — Jos tulkintaa ei muisteta, on kyseessä ajattelu, mutta ei oppiminen.
- Ymmärtäminen on kokemuksen muodostamista yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi. Tulkinta on tarkoituksenmukaista kaikissa tapauksissa, koska oppija havaitsee yksityiskohdat, jotka hän voi asettaa asiaankuuluviin yhteyksiin.
- Oppimiseen sisältyy ajatusprosessien käyttö tulkinnan muuttamiseksi tai tarkistamiseksi uudessa yhteydessä.

Oppimisen päämäärä Mezirowin ja Rogersin mukaan.

Oppimisen päämäärä Rogersin mukaan.

Kasvatuksen tuloksena on yksilö, joka toimii vapaasti koko organisminsa kapasiteetin täydessä mitassa. Tällainen henkilö on

- luotettava ollessaan realistinen,
- itseänsä korostava,
- sosiaalistunut ja tarkoituksenmukainen käyttäytymisessään,
- luova persoona, jonka käyttäytymisen erityismuodot eivät ole helposti ennustettavissa,
- jatkuvasti muuttuva, jatkuvasti kehittyvä, aina uudestaan itsensä löytävä.

— Rogersin mukaan tällaista henkilöä ei ole olemassa. On kuitenkin nähtävissä, että henkilöt kehittyvät edellä kuvattuun suuntaan.

Oppimisen päämäärä Mezirowin mukaan.

Vertailtaessa oppijan entisiä ja uudistuneita merkitysperspektiivejä pitäisi analysoitaviin eroihin sisältyä

- muutokset kiinnostuksen kohteissa ja päämäärissä,
- tietoisuus ongelmista, tietoisuus konteksteista,
- kriittinen ajattelu ja toiminta,
- avoin asennoituminen vaihtoehtoisille perspektiiveille ja
- kyky osallistua vapautuneesti ja täysipainoisesti rationaalsiin keskusteluihin.

Tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektointi Rogersin ja Mezirowin mukaan.

Carl Rogersin evaluaatioprosessin mukaan tavallisella aikuisella on arvoihin lähestymistapa, jolla on seuraavanlaisia piirteitä:

- Suurimman osan arvoistaan ihminen omaksuu toisilta, mutta pitää niitä omina arvoinaan.
- Useimpia asioita koskevan evaluaation lähde sijaitsee yksilön ulkopuolella.
- Kriteeri, jonka mukaan arvot on asetettu, on se asema, jossa yksilö voi olla rakastettu ja hyväksytty.
- Näillä kuvitelluilla suosituimmuusasetelmilla ei useinkaan ole selkeää yhteyttä yksilön omaan kokemusprosessiin.
- Usein on olemassa tiedostamaton ristiriita yksilön oman kokemuksen mukaisen ilmenemismuodon ja näiden omaksuttujen arvojen välillä.
- Koska nämä käsitykset eivät avaudu mitattaviksi kokemuksen kautta, on yksilön pidettävä ne jäykässä ja muuttumattomassa muodossa.
- Koska arvoja on mahdotonta mitata, ei ristiriitojen ratkaisemiseksi ole mitään valmiita keinoja.

Rogersin mukaan muodostuu eräs perustavaa laatua oleva ristiriita, kun omaksumme toisten ihmisten käsitykset ominamme. Näin menetämme tuntuman oman toimintomme viisauteen ja luottamuksen itseemme. Tämä perusristiriita yksilön käsitysten ja kokemusten välillä, yksilön arvojen muodostaman henkisen rakenteen ja hänen tiedostamattoman evaluaatioprosessinsa välillä, on osa hänen perustavaa laatua olevasta vieraantumisestaan itsestään.

Evaluaatioprosessiin kuuluu myös itsensä päästäminen oman kokemisensa välittömään läheisyyteen, pyrkiminen merkityksen ymmärtämiseen ja kokemuksen kaikkien monimutkaisten merkitysten selventämiseen.

Evalointiprosessi aikuisessa yksilössä ei ole helppo tai yksinkertainen asia, mutta erehdykset ja virheet ovat korjattavissa, kun yksilö on avoin kokemiselleen. Hän voi tehdä suunnantarkistuksen tai -korjauksen. Hän kasvaa ja kehittyy tässä palautteen vaihdossa ja voi jatkuvasti korjata kurssia kohti itsensä toteuttamisen todellista päämäärää.

Mezirowin mukaan reflektio palvelee merkitystä ja merkitykset palvelevat kokonaisuuksia muodostavana käyttövoimana, joka antaa johdonmukaisuutta ja järjestystä toiminnoille.

Reflektio on jatkuvaa sen harkitsemista, mikä on tärkeää, oikeudenmukaista jne. — Nämä ilmaisut perustuvat olettamuksille, jotka puolestaan aiheuttavat kysymyksiä. Olettamuksien reflektointi tulee näin ratkaisevan tärkeäksi merkityksen ymmärtämisen oppimisessa. — Kaikki reflektointi sisältää kritiikkiä.

Reflektiolla on keskeinen tehtävä tavoitteellisessa oppimisessa, ongelmanratkaisuprosesseissa ja jotain asiaa koskevan oikeellisuuden tarkistamisessa. Reflektio on keskeinen toiminnallinen voima, joka sisältyy ongelmanratkaisuun, ongelman uudelleenarviointiin ja merkitysskeemojen ja -perspektiivien uudistumiseen.

Reflektio on prosessi, jossa arvioidaan kriittisesti ponnisteluja tulkita kokemustemme sisältöä, prosessia ja lähtökohtia. Reflektio on siis enemmän kuin yksinkertainen tietoisuus kokemisestamme tai olemisestamme tietoisuudestamme.

Reflektiivinen oppiminen voi olla joko varmistavaa tai uudistavaa. Siitä tulee uudistavaa, kun oletukset havaitaan vääristyneiksi, epäaidoiksi tai muulla tavalla oikaisemattomiksi.

Sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa tapahtuva lähestymistapa oppimiseen

Carl Rogersin kuvaamana yksilöllinen lähestymistapa oppimiseen sisältää yhden olennaisen edellytyksen, sen että ohjaaja tai henkilö, joka nähdään opetustilanteessa auktoriteettina, on riittävän varma itsestään, sekä tuntee oleellista luottamusta toisten kykyyn ajatella itse puolestaan — oppia itse. Hän näkee inhimilliset olennot luottamuksenarvoisina organismeina.

- Vastuun oppimisprosessista hän jakaa opiskelijoiden, vanhempien tai yhteisön jäsenten kanssa.
- Hän järjestää oppimisen mahdollisuudet, joihin kuuluvat mm. hän itse ja hänen kokemuksensa, yhteisölliset kokemukset, sekä ne oppijoiden voimavarat, joista heillä on tietoa tai kokemuksia.
- Opiskelija itse kehittää oman oppimisohjelmansa yksin, tai yhteis työssä toisten kanssa.
- Järjestetään oppimista helpottava oppimisilmasto, joka on aidon välittämisen ja ymmärtävän kuuntelemisen ilmapiiri.
- Oppijat itse huolehtivat oppimisprosessista sen jatkuessa. Oppiminen toinen toiseltaan tulee tärkeäksi.
- Suunta on ensi sijaisesti jatkuvan oppimisprosessin edistämisessä.
- Ensi sijaista ei ole oppimisen sisältö vaan se, kuinka oppia sitä mitä tahtoo tietää.
- Itsensä hallitseminen on välttämätöntä oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppija on tiedostanut sen ja hyväksynyt sen omaksi velvollisuudekseen. Itsehallinta korvaa ulkoisen hallinnan.
- Ensi sijaisesti oppija itse suorittaa oppimisensa määrän ja merkittävyyden arvioinnin. Sitä voivat kuitenkin rikastuttaa toiset ryhmän jäsenet sekä oppimisen ohjaajan huolehtiva palaute.

Tässä kasvua edistävässä ilmapiirissä oppiminen syvenee ja etenee. Suunta on oppijan itsensä valitsema ja hänen itsensä alulle panema.

Mezirowin mukaan andragogiikan ammattilaisena toimivan aikuiskouluttajan tulisi täyttää useita tavoitteita.

Ensinnäkin hänen tulisi

- vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta.

Toiseksi, hänen tulisi auttaa oppijaa

- ymmärtämään kuinka käyttää oppimisresursseja,
- määrittelemään oppimistarpeensa,
- osoittamaan lisääntyvää vastuuntuntoa oppimiskohteidensa määrittelyssä, oman opinto-ohjelmansa suunnittelussa ja edistymisensä arvioinnissa,
- organisoimaan se, mitä on opittava hänen yleisissä henkilökohtaisissa ongelmassaan ja siinä, mitä hän ei ymmärrä.

Lisäksi aikuiskouluttajan tulisi

- kasvattaa oppijaa päätöksentekoon, sekä erottamaan tarkoituksenmukaiset oppimiskokemukset, jotka edellyttävät valintoja,
- rohkaista kriteerien käyttöä harkittaessa, mikä on mukaan luettavaa ja mikä erotettavaa tietoisuudessa, mikä on itsereflektiivistä ja kokemukseen liitettävää,
- opettaa itse-korjaavaa, joustavaa lähestymistapaa oppimiseen,
- helpottaa ottamaan ja ratkaisemaan ongelmia,
- vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana, ylläpitäen tukea antavaa ilmapiiriä palautteen muodossa, sekä ylläpitäen keskinäisten tukiryhmien tarkoituksenmukaista käyttöä,
- painottaa kokemuksellisia, osallistujakeskeisiä ja projektimuotoisia menetelmiä.

Tutkimusongelma 2

Mikä on käsitteisiin sisältyvien vaikuttavien tekijöiden merkitys suhteessa oppimiseen?

Vastaus tähän tutkimusongelmaan muodostuu systemaattisen analyysin **analyysitulosten selittämisen ja käyttövaiheessa** johon kuuluu

— **ajatusrakennelman edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittaminen.**

Kirjallisuudentutkimus voidaan jaotella joko uskriittisiin tutkimuksiin tai historisiin. Uskriittisissä tutkimuksissa analyysin perustana on ainoastaan tutkittava teksti, kun taas historismin mukaisissa tutkimuksissa huomioidaan ne historialliset edellytykset, joiden yhteydessä tutkittava teksti esiintyy. Historismin yhteydessä on vaara eksyä ns. intentionaaliin virhepäätelmiin, mikäli erehdytään tekstiä tulkittaessa pohjaamaan sen kirjoittajan ajatussisällöt hänen intentioihinsa eli hänen tarkoituksiinsa, toisin sanoen sellaiseen, mitä tekstin kirjoittaja muka olisi tarkoittanut. (Jussila-Montonen-Nurmi 1993, 198–199)

Tämän tutkielman puitteissa pidetään analyysin perustana ainoastaan tutkittavia tekstejä, koska tämän tutkimuksen eräs tarkoitus on pohtia Rogersin ja Mezirowin oppimisenäkemyksiä luvussa 2 esitetyn tutkimusteeman mukaisesti suhteessa yksilön oppimiseen ja selviytymiseen ympäristössä, jossa hän juuri nyt elää.

”Immanentisella analyysillä on yhtymäkohtia uskriittikkiin. Immanentissa analyysissä hypoteesit, väittämät, käsitteet ja käsitekonstruktiot nostetaan tutkittavasta

tekstistä, ei sen ulkopuolelta. Analyysissä voidaan viitata tekstin ulkopuolelle, mutta käyttäen tekstin omia käsitteitä.” (emt., 199)

Seuraavaksi pyritään osoittamaan Rogersin ja Mezirowin oppimisnäkemymiä esittelevistä teksteistä esiin nostettujen ajatusrakennelmien edellytyksiä, aukkoja ja ristiriitoja, mikäli niitä löytyy.

John Deweyn kasvatustilosofia on Rogersin ja Mezirowin yhteinen, tämän tutkielman luvussa 4.1 esitelty taustafilosofia, jonka periaatteiden pohjalta tutkimusaineistoa pyritään kriittisesti tarkastelemaan. — Deweyn mukaan kaikkien aikuisten tulisi jatkaa oppimista koko elämän ajan, jatkuvana oppimisprosessina. Jokaiselle ihmiselle tulisi antaa mahdollisuus toimia inhimillisen elämän puolustajana, joka Deweyn mukaan edellyttäisi jatkuvaa, koko elämän ajan kestävää oppimista. Dewey katsoo, että tämän kaltainen oppiminen olisi mahdollista saavuttaa hänen kasvua koskevien näkemystensä mukaisesti. Deweyn näkemysten pääperiaate on hänen KASVU-teoriansa mukaan seuraava:

Kasvu on kasvattavien kokemusten tulosta. Kasvun kautta yksilölle muodostuu kyky omaksua jotain jokaisesta uudesta kokemuksesta, kyky lisätä se seuraavaan kokemukseen ja tämän jatkuvan prosessin tuloksena näin muuttaa ja edistää ajatuksiaan ja toimiaan.

Rogersin mukaan ei riitä, että oppiminen käsittää ainoastaan mielen alueen, koska sillä ei ole koko henkilöä varten mitään asiaankuuluvaa käyttötarkoitusta. Mielekäs, tarkoituksenmukainen, kokemuseräinen oppiminen on Rogersin mukaan edellisen vastakohta. Oppiminen on kokonaisvaltainen kokemus, johon sisältyy merkityksen elementti oppijaa varten. Tämänlaatuinen oppiminen sisältää myös koko henkilön tunteenomaiset ja käsitykselliset näkökohdat. Se muuttaa oppijan käyttäytymistä, asenteita ja ehkä myös oppijan persoonallisuutta. (luku 6.1)

Mezirowin mukaan keskeistä kaikelle oppimiselle on merkityksenanto. Oppimisprosessi on kyky, joka lisääntyy ja laajentuu oppimisen seurauksena, kyky, jonka avulla voimme jäsentää ympäristöämme, toisia ihmisiä ja itseämme. Uudistavassa oppimisessa tulkitaan uudelleen vanha kokemus uudesta näkökulmasta. Näin annetaan uusi merkitys ja ulottuvuus vanhalle kokemukselle. Tarkistettuja ja korjattuja tulkintoja käytetään ohjaamaan tulevia toimintoja. Toiminta uudistavan oppimisen yhteydessä tarkoittaa pääasiallisesti päämäärän luovaa toteuttamista, käsitettä ”praxis”. (luku 6.2)

Yhteenveto

Deweyn näkemysten pääperiaate on KASVU, joka on kasvattavien kokemusten tulosta. Oleellista on jatkuva prosessi, johon sisältyy kyky omaksua jotain jokaisesta uudesta kokemuksesta ja lisätä se seuraavaan kokemukseen. Näin yksilö muuttaa ja edistää ajatuksiaan ja toimiaan.

Rogersin mukaan oppiminen on kokonaisvaltainen kokemus, johon sisältyy oppijaa varten merkityksen elementti. Tämänlaatuinen oppiminen muuttaa oppijan käyttäytymistä ja asenteita, ehkä myös persoonallisuutta.

Mezirowin mukaan oppimisprosessi on kyky, jonka avulla voidaan jäsentää ihmisen ympäristöä, toisia ihmisiä ja ihmistä itseään. Uudistavassa oppimisessa tulkitaan uudelleen vanha kokemus ja annetaan sille näin uusi merkitys ja ulottuvuus. Uusia tulkintoja käytetään ohjaamaan tulevia toimintoja.

Tämän katsauksen ja sen yhteenvedon perusteella vaikuttaa siltä, että Rogersin ja Mezirowin ajatukset oppimisen pääperiaatteista ovat jonkin verran etäännyneet alkuperäisestä taustafilosofiastaan.

Tähän tutkielmaan valituista Deweyn teksteistä ei löydy mainintaa yksilön kokemusten uudelleen tulkitsemisesta. Sen sijaan hän näyttää kirjoituksissaan usein painottavan kokemusten merkitystä oppimisprosessissa sellaisina, kuin ne on aikoinaan koettu.

Rogers katsoo, että oppiminen on kokonaisvaltainen kokemus, joka muuttaa mahdollisesti jopa oppijan persoonallisuutta. Tätä Dewey tuskin on tarkoittanut teksteissään esitellessään KASVUA, joka on kasvattavien kokemusten tulosta. Sen sijaan Rogersin näkemys, että oppiminen muuttaa oppijan käyttäytymistä ja asenteita, on samansuuntainen Deweyn näkemyksen kanssa, jonka mukaan kasvun tuloksena yksilö muuttaa ja edistää ajatuksiaan ja toimiaan.

Ristiriitaiselta vaikuttaa Rogersin näkemys, että oppijalle ei ole mitään käyttötarkoitusta oppimiselle, joka käsittää ainoastaan mielen alueen. Rogers näkee tarkoituksenmukaisena ainoastaan oppimisen, jolla on henkilökohtaista merkitystä. — Voiko oppiminen muuttaa myös yksilön asennoitumista toisiin ihmisiin ja ympäristöön, jossa hän elää, jos sillä on ainoastaan henkilökohtaista merkitystä? Voiko oppiminen muuttaa jopa persoonallisuutta, jos oppimisen lähtökohtana jo on *the self* (itse)?

Mezirow puolestaan painottaa teksteissään erityisesti kokemusten uudelleen tulkinnan merkitystä. Onko tämä kokemusten uudelleen tulkinta useinkaan tarpeellista tai välttämätöntä? Toisaalta Mezirow mainitsee oppimisen mahdollisuuden jo olemassa olevien merkitysskeemojen avulla, joka on samansuuntainen Deweyn Kasvu-teorian näkemysten kanssa. Mezirowin näkemys oppimisesta on kokonaisuudessaan aukoton, täsmällinen ja ristiriidaton. Tekstistä ei löytynyt osoitettavissa olevia aukkoja tai ristiriitoja.

Oppimisen päämääräksi Deweyn mukaan voidaan määritellä yksilö, jonka luontaiset, analyttiset voimavarat ovat riittävästi kehittyneet tekemään hänet tehokkaaksi toimimaan elämän ja työnteon kaikissa tilanteissa. Hän kasvaa jatkuvasti kohti orgaanisten toimintojensa tasapainoa ympäristön kanssa ja kohti suorituskynsä tasapainoa sopeuttaen voimavarojansa kohtaamaan uusia haasteita. Toisin sanoen, Deweyn mukaan, oppiminen on jatkuva elinikäinen prosessi kohti päämäärää.

Deweyn kuvauksen perusteella voidaan määritellä yksiselitteisesti kypsä persoonallisuus, joka omaa riittävästi edellytyksiä selviytyä ympäristössä, jossa hän elää. Perustaksi Rogersin ja Mezirowin näkemyksille oppimisen päämääristä esitellään tästä syystä lyhyesti kypsän persoonallisuuden tuntomerkkejä Allportin mukaan. Myöskin Allport katsoo, että ihmisolemuksessa ei ole mahdollista löytää täydellisen kypsyyden esikuvaa. Siksi hänkään ei kuvaa todellisen kypsän persoonallisuuden tuntomerkkejä vaan ainoastaan ihanteen, jota kohti jokainen yksilö voi kasvaa.

Näitä tuntomerkkejä ovat mm. terve itsetunto sen laajemmassa merkityksessä, lämmihenkinen yhteydenpito toisiin ihmisiin, emotionaalinen varmuus ja turvallisuudentunne, itsensä hyväksyminen, realistinen havaintokyky, taidot ja toiminta, itsetuntemus, tarkkanäköisyys ja huumorintaju sekä lisäksi elämänfilosofia, joka sisältää selkeän käsityksen elämän tarkoituksesta jonkin selkeän ja ymmärrettävän teorian muodossa. (luku 7.1)

Rogers näkee oppimisen päämääränä yksilön, joka toimii vapaasti koko organisminsa kapasiteetin täydessä mitassa. Tällainen henkilö on luotettava ollessaan

realistinen, itseänsä korostava, sosiaalistunut ja tarkoituksenmukainen käyttäytymisessään, luova persoona, jonka käyttäytymisen erityismuodot eivät ole helposti ennustettavissa. (luku 7.2)

Mezirow yhdistää oppimisen päämäärän uudistuneisiin merkitysperspektiiveihin, joihin sisältyvät mm. muutokset kiinnostuksen kohteissa ja päämäärissä, tietoisuus ongelmista, tietoisuus konteksteista, kriittinen ajattelu ja toiminta, avoin asennoituminen vaihtoehtoisille perspektiiveille sekä kyky osallistua vapautuneesti ja täysipainoisesti rationaalisiin keskusteluihin. (luku 7.3)

Yhteenveto

Rogersin näkemys oppimisen päämäärästä näyttää poikkeavan Deweyn näkemyksistä useassa kohdassa. Hänen näkemyksensä kasvatuksen tuloksena olevasta yksilöstä herättää kysymyksiä; Voiko yksilö olla samanaikaisesti itseään korostava ja sosiaalistunut, samanaikaisesti sosiaalistunut ja tarkoituksenmukainen käyttäytymisessään, sekä luova persoona, jonka käyttäytymisen erityismuodot eivät ole helposti ennustettavissa?

Rogersin kuvauksessa yksilöstä, joka on jatkuvasti muuttuva, jatkuvasti kehittyvä, aina uudestaan itsensä löytävä, on havaittavissa samansuuntainen elementti Deweyn Kasvu-teorian kanssa käsitteessä kehittyvä. — Voiko yksilö, joka Rogersin mukaan on jatkuvasti muuttuva, kuitenkin yleensä olla luotettava ja realistinen?

Rogersin näkemyksessä oppimisen päämäärästä näyttää olevan aukkoja ja ristiriitaisuuksia, joita voisi olla aiheellista selvittää enemmän. Ehkä tähän tutkielmaan valittu teksti tutkimusaineistosta ei ole riittävä kuvaamaan Rogersin kokonaisnäkemystä oppimisen päämäärästä.

Tämän katsauksen perusteella voidaan todeta, että Mezirowin näkemys oppimisen päämäärästä on selkeästi yhdensuuntainen Deweyn näkemyksen kanssa seuraavasti:

- Dewey kuvaa yksilöä, jonka luontaiset, analyttiset voimavarat ovat riittävästi kehittyneet.
- Mezirow kuvaa oppimisen päämäärää, johon sisältyvät tietoisuus ongelmista, tietoisuus konteksteista, kriittinen ajattelu ja toiminta.
- Dewey kuvaa yksilöä, joka pystyy toimimaan tehokkaasti elämän ja työnteon kaikissa tilanteissa, pystyy kasvamaan jatkuvasti kohti toimintojensa ja suorituskynsä tasapainoa kohdatakseen ympäristönsä ja sen uudet haasteet.
- Mezirowin mukaan oppimisen päämäärään sisältyvät vielä kriittisen ajattelun ja toiminnan lisäksi avoin asennoituminen vaihtoehtoisille perspektiiveille sekä kyky osallistua vapautuneesti ja täysipainoisesti rationaalisiin keskusteluihin.

Deweyn ja Mezirowin näkemyksiin oppimisen päämäärästä sisältyy tunnistettavasti tietoisuus, harkitseva ja kriittinen ajattelu, avoin asenne ympäristöä ja uusia haasteita kohtaan, toisin sanoen, avoin asenne kohti sosiaalista vuorovaikutusta.

Deweyn näkemys kriittisestä ajattelusta ja reflektiosta on Mezirowin selostama seuraavasti: Dewey luonnehti reflektiivistä ajattelua minkä tahansa uskomuksen tai oletetun tiedon aktiiviseksi, hellittämättömäksi ja huolelliseksi harkitsemiseksi niiden perusteiden valossa, jotka tätä uskomusta tai oletettua tietoa tukevat. (Mezirow, 1991,100).

Carl Rogers ja evaluaatioprosessi on kuvattu kokonaisuudessaan ja yksityiskohtaisesti tämän tutkielman luvussa 8.2. Tässä yhteydessä kuvataan lyhyesti ainoastaan evaluointiprosessin peruspiirteitä. — Useimpia asioita koskevan evaluaation lähde sijaitsee yksilön ulkopuolella. Näiden yksilön ulkopuolelta omaksuttujen arvojen ja yksilön oman kokemuksen mukaisen näkemyksen välillä on usein tiedostamaton ristiriita. Näiden ristiriitojen ratkaisemiseksi ei Rogersin mukaan ole olemassa mitään valmiita keinoja, koska arvoja on mahdotonta mitata.

Kriittinen ajattelu ja reflektio ovat tämän tutkielman puitteissa keskeisiä käsitteitä. **Reflektio ja merkityksen muodostuminen Mezirowin mukaan** on kuvattu kokonaisuudessaan ja yksityiskohtaisesti tämän tutkielman luvussa 8.3. Tässä yhteydessä kuvataan ainoastaan reflektion keskeisiä piirteitä Mezirowin mukaan seuraavasti:

- Reflektio on jatkuvaa sen harkitsemista, mikä on tärkeää, oikeudenmukaista, merkityksellistä, asiaankuuluvaa, kannattavaa, totuudenmukaista, aitoa tai vastaavaa. Nämä ilmaisut perustuvat oletuksille, jotka puolestaan aiheuttavat kysymyksiä. Oletuksien reflektointi tulee näin ratkaisevan tärkeäksi merkityksen ymmärtämisen oppimisessa.
- Kaikki reflektointi sisältää kritiikkiä.

Rogersin mukaan evaluaatioprosessiin kuuluu myös itsensä päästäminen oman kokemisensa välittömään läheisyyteen, pyrkiminen merkityksen ymmärtämiseen ja kokemuksen kaikkien monimutkaisten merkitysten selventämiseen. Näin tulee mahdolliseksi korjata myös erehdyksiä ja virheitä, koska yksilö on avoin sille, mitä hän kokee.

Mezirowin mukaan reflektio on prosessi, jossa arvioidaan kriittisesti ponnistelujaamme tulkita kokemustemme sisältöä, prosessia ja lähtökohtia. Reflektiolla on keskeinen tehtävä tavoitteellisessa oppimisessa, ongelmanratkaisuprosessissa ja jotain asiaa koskevan oikeellisuuden tarkistamisessa.

Yhteenveto

Edellä esitetyn, reflektion keskeisiä piirteitä ja evaluointiprosessin peruspiirteitä kuvaavan katsauksen, perusteella voidaan päätellä, että Rogersin ja Mezirowin näkemykset ovat pääpiirteissään yksiselitteisesti yhdensuuntaisia sekä keskenään että Deweyn näkemyksen puitteissa. Nämä ajatussisällöt vaikuttavat tähän tutkielmaan valittujen tekstien valossa aukottomilta.

Sosiaalinen vuorovaikutus

Tämän tutkielman luvussa 4.1 on kuvaus Deweyn kasvatustilafilosofiaan sisältyvästä näkemyksestä, mitä on kokonaisvaltainen koulutus pääpiirteissään. Deweyn mukaan se sisältää jokaisen vaiheen aikana myös yhteistyötä toisten ihmisten kanssa. Se ei edellytä strategioiden yhdenmukaisuutta, vaan ennemminkin päämäärän yhtenäisyyttä. Perimmäinen tarkoitus ja päämäärä on ylläpitää ja edistää elämänlaatua muutosten ja epävarmuuden aikoina. Edelleen, Deweyn mukaan elämäntavat, jotka ovat kasvattavien kokemusten tulosta, ovat keinoja ja taitoja käsitellä ympäröivää elämänpiiriä ja tulla toimeen sen kanssa.

Deweyn kasvatustilfilosofiaan sisältyvästä näkemyksestä nousevat huomion kohteiksi tässä yhteydessä erityisesti hänen ajatuksensa elämänlaadun ylläpitämisestä ja edistämisestä muutosten ja epävarmuuden aikoina, sekä kasvattavien kokemusten tuloksena olevat elämäntavat, jotka ovat keinoja ja taitoja tulla toimeen ympäröivän elämänpiirin kanssa.

Tämä Deweyn ajatus voidaan liittää suoraan käsitteeseen **selviytyminen**, johon sisältyvät Sugarmanin mukaan selviytymisen resurssit, selviytymisreaktiot sekä selviytymiskeinot ja -taidot, (tämän tutkielman luku 9.1). Deweyn näkemysten perusteella voidaan myös päätellä, että e.m. selviytymiskeinot ja -taidot ovat myös välttämättömiä perustaitoja muutosten ja epävarmuuden aikoina.

Selviytymisen resursseihin voidaan liittää myös käsite **vapaus**, joka Rogersin mukaan on pohjimmiltaan yksilön sisäinen asia, — jotain, joka on olemassa yksilön sisällä. Kyseessä on yksilön sisäinen, omakohtainen, existentiaalinen vapaus. Se on tiedostamista siitä, että voi itse valita asennoitumisensa mihin tahansa elämänsä olosuhteisiin. Toisin sanoen, Rogersin mukaan, ”voin kokea elämäni tässä ja nyt oman valintani mukaan.” (tämän tutkielman luku 9.2)

Pantzarin mukaan ”oppimisen olennaisin funktio on auttaa yksilöä selviytymään ympäristössä, jossa hän elää,” (tämän tutkielman luku 2). Kuinka oppiminen siis voisi auttaa yksilöä selviytymään? Minkälaista oppimista yksilö tarvitsee selviytyäkseen ja edistyäkseen yleisesti?

Tämän tutkielman luvussa 6 Ropo kuvaa oppimisen olemusta ”omakohtaisena, monialaisena ja ongelmaperusteisena perustietämyksen verkostona, johon sisältyvät mm. seuraavat elementit: yksilön sisäinen prosessi, yksilön vuorovaikutussuhde ympäristöön, tiedostaminen ja reflektointi ja ongelmanratkaisutaito.

Yksilöllinen lähestymistapa oppimiseen Carl Rogersin kuvaavamana esitellään yksityiskohtaisesti kokonaisuudessaan tämän tutkielman luvussa 9.3. Tämä lähestymistapa oppimiseen sisältää runsaasti elementtejä, jotka myös voidaan katsoa kuuluviksi sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteisiin. — Esimerkiksi, oppimisen ohjaaja järjestää oppimisen mahdollisuudet, joihin kuuluvat hän itse, yhteisölliset kokemukset ja oppijoiden omat voimavarat heidän tietojensa ja kokemustensa pohjalta.

Edelleen, järjestetään oppimista helpottava oppimisilmasto, johon sisältyy aitoa välittämistä ja ymmärtävää kuuntelemista. Tässä kasvua edisedistävässä ilmapiirissä oppiminen syvenee ja etenee. — Vastuu oppimisprosessista jaetaan opiskelijoiden, vanhempien tai yhteisön jäsenten kesken.

Yksilöllistä lähestymistapaa oppimiseen kuvaavat seuraavat elementit:

- Oppimisen ohjaaja tuntee oleellista luottamusta toisten kykyyn oppia itse. Hän näkee inhimilliset olennot luottamuksenarvoisina organismeina
- Oman oppimisohjelmansa opiskelija kehittää yksin tai yhteistyössä toisten kanssa.
- Oppimisprosessista sen jatkuessa huolehtivat oppijat itse. Kuitenkin myös oppiminen toinen toiseltaan tulee tärkeäksi. Suunta on ensi sijaisesti jatkuvan oppimisprosessin edistämisessä. Oppimisen sisältö ei ole ensi sijaista.
- Oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi on itsensä hallitseminen välttämätöntä, jonka oppija on myös tiedostanut ja hyväksynyt sen omaksi velvollisuudekseen.
- Oppimisensa määrän ja merkittävyyden arvioinnin suorittaa ensi sijaisesti oppija itse. Kuitenkin sitä voivat rikastuttaa toiset ryhmän jäsenet sekä oppimisen ohjaajan huolehtiva palaute.
- Oppimisensa suunnan valitsee oppija itse ja itse hän myös panee sen alulle.

Mezirow on rakentanut kriittisen teorian mukaisen oppimisnäkemyksen Deweyn edustaman pragmatismien periaatteiden pohjalta. Tämän kriittisen linjan edustajia ovat myös Freire ja Habermas, (tämän tutkielman luku 5.2). ”Lindeman ja Mezirow ovat käyttäneet andragogiikan käsitettä sosiaaliseen ja kriittiseen tiedostamiseen pyrkivän aikuiskoulutuksen nimenä.” (Manninen & al. 1988, 6)

Andragogiikka Mezirowin kuvaamana esitellään yksityiskohtaisesti kokonaisuudessaan tämän tutkielman luvussa 9.4. Se on lähestymistapa oppimiseen, joka tapahtuu sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa.

Mezirow asettaa andragogiikan ammattilaisena toimivalle aikuiskouluttajalle useita tavoitteita: — Erityisesti hänen tulisi vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta.

- Edelleen, hänen tulisi auttaa oppijaa määrittelemään oppimistarpeensa ja oppimiskohteensa, suunnittelemaan oman opinto-ohjelmansa ja arvioimaan oman edistymisensä;
- kasvattaa oppijaa tekemään päätöksiä sekä erottamaan tarkoituksenmukaiset oppimiskokemukset, jotka edellyttävät valintoja.
- Hänen tulisi rohkaista oppijaa kriteerien käytössä harkitessaan, mikä tietoisuudessa on tarkoituksenmukaista ja mikä ei sitä ole, sekä mikä on itsereflektiivistä ja kokemukseen liitettävää.
- Hänen tulisi edelleen opettaa itse-korjaavaa, joustavaa lähestymistapaa oppimiseen, sekä
- opettaa ottamaan vastaan ongelmia ja ratkaisemaan niitä.

Edellisten lisäksi andragogiikan ammattilaisena toimivan aikuiskouluttajan tulisi

- vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana, ylläpitäen tukea antavaa ilpiiriä sekä keskinäisten tukiryhmien tarkoituksenmukaista toimintaa ja
- painottaa kokemuksellisia, osallistujakeskeisiä ja projektimuotoisia menetelmiä.

Yhteenveto

Andragogiikka Mezirowin kuvaamana ja yksilöllinen lähestymistapa oppimiseen Rogersin näkemyksen mukaisesti näyttävät täydentävän pääpiirteissään toisiaan edellä esitetyissä puitteissa. Kuitenkin selvästi havaittavia eroavuuksia löytyy seuraavissa näkemyksissä:

Rogersin mukaan vastuu oppimisprosessista jaetaan opiskelijoiden, vanhempien, yhteisön jäsenten ja oppimisen ohjaajan kanssa.

- Suunta on jatkuvan oppimisprosessin edistämisessä. Oppimisen sisältö ei ole ensi sijaista.
- **Rogersin** näkemykset oppimisprosessin vastuun jakamisesta eivät vaikuta yksilölliseltä lähestymistavalta oppimiseen. Onko olemassa vaara, että ”jaettu vastuu ei ole kenenkään vastuu?”
- **Mezirowin** mukaan, oppijaa tulisi auttaa organisoimaan se, mitä hänen on opittava henkilökohtaisissa ongelmissaan ja siinä, mitä hän ei ymmärrä. Tulisi kasvattaa oppijaa päätöksentekoon, sekä erottamaan tarkoituksenmukaiset oppimiskokemukset, jotka edellyttävät valintoja.

- Ristiriitaiselta vaikuttaa myös se **Rogersin** näkemys, että oppimisen sisältö ei ole ensi sijaista. — Onko mahdollista edistää oppimisprosessia, jonka sisältö ei ole selkeästi määritelty?
- Edelleen, **Rogersin** mukaan, itsensä hallitseminen on välttämätöntä oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppija on tiedostanut sen. — Voitaneen kysyä, minkä tavoitteiden, jos oppimisprosessilla ei ole selkeää sisältöä? Kuinka oppija on tiedostanut itsensä hallitsemisen välttämättömyyden, jos oppimistavoitteet eivät ole sisällöllisesti selkeästi määriteltyjä?

Mezirow puolestaan painottaa kriteerien käyttöä, tietoisuutta, itsereflektiivisyyttä ja harkintaa siinä, mikä on kriteerinä kokemukseen liitettävässä oppimisessa.

Dekonstruktio.

Tekstiaineistossa esiintyvissä väitteissä ja niitä koskevassa argumentoinnissa saat-
taa esiintyä ristiriitaisuuksia, joihin tulee kiinnittää huomiota. (Jussila-Montonen-
Nurmi 1993, 196)

Jos tekstissä on havaittavissa tekstin sisäisiä ristiriitoja tai jotain, jonka voisi olettaa siihen kuuluvan, on kysyttävä, voisivatko ristiriidat tai aukot tekstissä joh-
tua tekstiaineiston heikosta koherenssista vai kirjoittajan haluamasta tarkoitukselli-
sestä ristiriidasta. — Kun analysoija pyrkii rakentamaan koherenttia kuvaa ana-
lysoitavasta tekstistä, voivat ristiriidat ja aukot muodostaa esteitä. **Dekonstruktion**
huomion kohteina ovat tutkittavan tekstin aukot ja ristiriidat. (emt., 196–7)

Rogers ja **Mezirow** ovat esitelleet oppimisnäkemysensä tämän tutkielman
pääaineiston muodostaneissa teoksissaan johdonmukaisesti, ristiriidattomasti ja
aukottomasti. Vertailtaessa tässä tutkielmassa esiintyviä tulkintoja e.m. teosten
tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin, ei löytynyt analyysia edellyttäviä, selke-
ästi näkyviä ristiriitoja, piiloristiriitoja eikä aukkoja.

Tutkimusongelma 3

Mitä yhteistä ja toisiaan täydentävää löytyy Rogersin oppimisnäkemukseen ja Me-
zirowin oppimisnäkemukseen sisältyvistä käsitteistä?

Yhteisiä ja toisiaan täydentäviä näkemyksiä OPPIMISESTA löytyi seuraavasti:

Rogersin mukaan

- oppiminen sisältää vaikutelmia, tunnelmia ja henkilökohtaisia merkityksiä,
- oppimisen pitää olla kokemusperäistä,
- kokemukselliselle oppimiselle on leimaa antavana piirteenä ymmärtämisen ja oivaltamisen tunne,
- oppiminen muuttaa oppijan käyttäytymistä ja asenteita.

Mezirowin mukaan

- merkityksenanto on keskeistä kaikelle oppimiselle,
- oppimisessa tapahtuu merkitysten ja kokemusten välillä vuorovaikutusta,

- tulkitsemme uudelleen vanhan kokemuksen uudesta näkökulmasta antaen näin uuden merkityksen vanhalle kokemukselle
- ymmärtäminen on kokemuksen muodostamista yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi
- toiminta uudistavan oppimisen yhteydessä ei tarkoita ainoastaan käytöstä, vaan käsitettä ”praxis”, päämäärän luovaa toteuttamista.

Oppimisen PÄÄMÄÄRIÄ koskevissa Rogersin ja Mezirowin näkemyksissä ei löytynyt mitään yhteistä eikä toisiaan täydentävää.

TIEDOSTAMISTA, KRIITTISTÄ AJATTELUA JA REFLEKTOINTIA koskevissa näkemyksissä löytyi yhteistä ja toisiaan täydentävää seuraavasti:

Rogersin mukaan evaluointiprosessiin sisältyvät

- pyrkiminen merkityksen ymmärtämiseen ja kokemuksen merkityksen selventämiseen,
- kokemuksen vahva ja laaja-alainen eritely; kokemus tuottaa arvoinfotia ja palautetta; evaluointiprosessissa ovat mukana sekä menneisyys että tulevaisuus,
- itsensä päästäminen oman kokemuksensa välittömään läheisyyteen.

Mezirowin mukaan

- reflektio on tärkeä merkityksen ymmärtämisen oppimisessa,
- reflektio on prosessi, jossa arvioidaan kriittisesti ponnisteluja tulkita kokemustemme sisältöä, prosessia ja lähtökohtia,
- reflektio on keskeinen toiminnallinen voima.

OPPIMISEEN SOSIAALISEN VUOROVAIKUTUKSEN PUITTEISSA löytyi yhteisiä ja toisiaan täydentäviä näkemyksiä seuraavasti:

Rogersin mukaan

- oppimisen ohjaajan tulisi tuntea oleellista luottamusta toisten kykyyn oppia itse,
- opiskelija itse kehittää oman oppimishjelmansa yksin tai yhteistyössä toisten kanssa ja huolehtii itse oppimisprosessista sen jatkuessa; tärkeää on myös oppiminen toinen toiseltaan,
- itsensä hallitseminen on välttämätöntä oppijan tavoitteiden saavuttamiseksi,
- oppija itse suorittaa oppimisensa määrän ja merkittävyyden arvioinnin,
- järjestetään oppimista helpottava oppimisilmasto, välittämisen ja kuuntelemisen ilmapiiri,
- oppimisen ohjaaja järjestää oppimisen mahdollisuudet, joihin kuuluvat mm. hänen kokemuksensa, yhteisön kokemukset ja oppijoiden tiedot ja kokemukset.

Mezirowin mukaan aikuiskouluttajan

- tulisi vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta,
- tulisi auttaa oppijaa ymmärtämään, kuinka käyttää oppimisresursseja, auttaa häntä määrittelemään oppimistarpeensa ja opettaa hänelle itsekorjaavaa, joustavaa lähestymistapaa oppimiseen,
- tulisi auttaa oppijaa osoittamaan vastuuntuntoa oppimiskohteidensa määrittelyssä, oman opinto-hjelmansa suunnittelussa ja edistymisensä arvioinnissa,
- tulisi vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana, ylläpitää tukea antavaa ilmapiiriä palautteen muodossa, sekä käyttää tarkoituksenmukaisesti keskinäisiä tukiryhmiä.

10.1 Arviointia tutkimustulosten luotettavuudesta

Tämän tutkielman luvussa 3.1 on pyritty varmistamaan tutkimustulosten luotettavuutta, jota arvioidaan seuraavasti:

— ”Systemaattiseen analyysiin liittyvien tulkintojen tekemisen yhteydessä on tarpeen tähdentää tutkittavien osien kytkentää asiayhteyksiinsä - - -. Vasta ajatuksellinen kokonaisuus, johon lausuma liittyy, antaa pohjan mielekkäille tulkinnoille.” — ”- - - puhuttaessa ”kokonaisnäkemyksestä”, onkin täsmennettävä, mikä on se ajatuksellinen kokonaisuus, josta halutaan puhua.” (Jussila-Montonen-Nurmi 1993, 197)

Tutkimusprosessissa on pyritty täsmentämään ajatuksellinen kokonaisuus niiden **näkökulmien** mukaan, mikä merkitys niillä on yksilöllisessä oppimistoiminnassa.

- Tehtyjen tulkintojen varsinainen perustelu on jäänyt tutkielmassa ehkä liian vähäiseksi. On kuitenkin pyritty tarkistamaan, että tutkielman tekijän omat ennakkokäsitykset ja tulkintaperiaatteet eivät olisi päässeet vaikuttamaan ratkaisevasti tekijän päätelmiin.
- Englanninkielisten *tekstien tulkinta* ei ole ongelmatonta. Tehtyjen tulkintojen luotettavuutta on pyritty varmistamaan vertailemalla tulkintoja tekstien eri osissa esitettyihin ajatuksiin. Tämä menetelmä ei aina toiminut toivotulla tavalla. Esimerkiksi jokin yksittäinen sana voi muuttaa lauseen ajatussisältöä.
- Eräs ongelmallinen tulkinta koskee *oppimisen päämäärää Rogersin mukaan* luvussa 7.2. — Rogersin oman otsikon (Rogers 1969, 295) mukaan valittu teksti ei vaikuta riittävältä kuvaamaan Rogersin kokonaisnäkemystä oppimisen päämääristä. Tätä kysymystä on aiheellista selvittää enemmän.
- Omista käsityksistä poikkeavia ratkaisuja on esitelty mahdollisuuksien mukaan. Omia poikkeavia käsityksiä on jonkin verran esitetty kriittisten kysymysten muodossa tutkimusongelmaa 2 koskevien tutkimustulosten yhteydessä ajatusrakennelman edellytysten, aukkojen ja ristiriitojen osoittamisen puitteissa.
- Tutkittavan aineiston kuuluminen eri aikakauteen on aiheuttanut jonkin verran pulmia. Lopuksi päädyttiin pitämään analyysin perustana selkeästi ainoastaan tutkittavia tekstejä, koska sekä Rogersin että Mezirowin ajatuksia ja näkemyksiä tarkasteltiin sovellettuna yksilölliseen oppimistoimintaan, joka on aina ajan-kohtainen aikakausista riippumatta.
- Englanninkielisten tekstien käännöstyössä pyrittiin eliminoimaan virhetulkintojen mahdollisuus tarkistamalla asiakohdat suomenkielisestä ja osittain myös ruotsinkielisestä lähdekirjallisuudesta. Ongelmia aiheuttaneiden yksittäisten sanojen merkitys on täsmennetty sanakäännöksen jälkeen sulkumerkeissä olevalla alkuperäisellä englanninkielisellä sanalla.

11. Diskussio

Tämä tutkielma on teemallinen tarkastelu, lähinnä teoreettinen katsaus aiheesta tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektio uudistavan oppimisen osina Rogersin ja Mezirowin oppimisenäkemyksissä. Tekstejä tarkasteltiin seuraavista näkökulmista: mitä on oppiminen, oppimisen päämäärä, tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektointi sekä sosiaalinen vuorovaikutus kommunikatiivisen oppimisen puitteissa.

Tutkielman lähtökohdat

Yhteiskunnallinen todellisuus on usein erilainen kuin yksilöiden todellisuus. Yhteiskunnallisessa todellisuudessa tapahtuvan kehityksen seurauksena saattavat useat ihmiset olla vaarassa menettää oman elämänsä hallinnan. Yksilöiden todellisuudessa, muun muassa sosiaalisen kanssakäymisen yhteydessä, on noussut pohdittavaksi kysymys: onko yksilön kriitikkömmästi sopeuduttava yhteiskunnalliseen kehitykseen, jota hänelle vieraat ”kasvottomat voimat” ohjailevat.

Suuri osa sosiaalista maailmaa on yksilölle todellisuutta, jonka hän saattaa useinkin kokea käsittämättömäksi. Myös instituutiot ovat osa yksilön ulkoista todellisuutta. Instituutiot pyrkivät usein säätelemään inhimillistä käyttäytymistä, jolle ne asettavat ennakkoon määriteltyjä, tiettyyn suuntaan kanavoituja käyttäytymismalleja. Kuinka yksilö itse kokee nämä instituutiot, jotka paradoksaalisesti ovat hänen itsensä tuottamia? Nehän ovat jonkin myönteiseksi koetun totunnaistuneen toiminnan seurauksia. (Berger & Luckman 1995, 73–74, 103–104)

Ristiriitoja alkaa muodostua yksilön sisäisen todellisuuden ja sosiaalisen maailman eli ulkoisen todellisuuden välillä. Yksilö alkaa kokea yksinäisyyden ja ulkopuolisuuden tunteita, joiden seurauksena nousee ahdistavia kysymyksiä: ”onkohan minulle täällä tilaa, mahdanko sittenkään kuulua tänne, missä on minun paikkani? Yksilö saattaa siis ryhtyä tutkimaan omaa *sisäistä* maailmaansa, koska hän kuljettaa aina mukanaan kaikkialle, minne meneekin, omat toiveensa, unelmansa ja odotuksensa; sitä, mikä juuri hänelle on arvokasta ja tärkeätä.

Yksilö ei kuitenkaan voi ymmärtää ulkoista todellisuuttaan tutkimalla omaa sisäistä maailmaansa. Siksi hänen on lähdettävä hakemaan tietoa ulkoisesta todellisuudestaan. **Miten** tieto voisi auttaa yksilöä sopeutumaan entistä paremmin sosiaaliseen todellisuuteensa? Ensimmäinen edellytys on **tiedon ja oppimisen tarpeen tiedostaminen**. Kuinka yksilöä voisi auttaa tiedostamaan tiedon saamisen ja oppimisen tarpeellisuus ja merkitys hänelle itselleen?

Tutkimuksen tarkoituksena on siis näistä lähtökohdista alkaen pyrkiä selvittämään, minkälainen yksilöllinen oppimistoiminta voisi osaltaan auttaa yksilöä omaksumaan uutta tietoa, jonka avulla hän voisi selviytyä paremmin yhteiskunnallisessa ja sosiaalisessa todellisuudessa. **Näkökulma** on selkeästi mikrotasolla, yksilökeskeinen ja lähinnä psyko-sosiaalinen. Siihen sisältyvät yksilö ja hänen suhteensa itseensä, muihin ihmisiin, instituutioihin ja niiden odotuksiin.

Tutkimustehtävä muodostui tavoitteesta selvittää, löytyisikö Rogersin ja Mezirowin oppimismäkemysten välillä samansuuntaisia tai toisiaan täydentäviä, yksilölliseen oppimistoimintaan suotuisasti vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimusteemana on käsite *selviytyminen* ja sen suhde oppimiseen. Oppimisen olennaisin tehtävä lieene perimmiltään juuri auttaa yksilöä selviytymään ympäristössä, jossa hän elää. Käsite selviytyminen voidaan nähdä monipuolista ja monimuotoista osaamista ja ymmärtämistä vaativaksi asiaksi.

Oppimisen olemusta voidaan pitää ”omakohtaisena, monialaisena ja ongelma-perusteisena *perustietämyksen verkostona*.” (Ropo 1994, 100) *Elinikäinen oppiminen* on eri lähteistä opitun muodostumista toiminnallisiksi oppimiskokonaisuuksiksi: osaamiseksi ja ymmärtämiseksi. (Pantzar 1993,29)

Taustafilosofia

John Dewey, Rogersin ja Mezirowin yhteinen taustafilosofi painottaa erityisesti KASVU-teoriaansa yhteyksissä kokonaisvaltaista koulutusta, yhteistyötä toisten ihmisten kanssa, päämäärän yhtenäisyyttä, elämänlaatua, muutosten ja epävarmuuden aikoina. Edelleen, Deweyn mukaan elämäntavat, jotka ovat kasvattavien kokemusten tulosta, ovat keinoja ja taitoja käsitellä ympäröivää elämänpiiriä ja tulla toimeen sen kanssa. Nämä Deweyn kasvatusfilosofian keskeiset näkemykset ovat yksiselitteisesti samansuuntaisia antiikin humanismin keskeisten näkemysten kanssa. Tästä syystä on tarkoituksenmukaista luoda tässä yhteydessä lyhyt katsaus antiikin humanismin keskeisiin näkemyksiin.

Antiikin humanismin perintö

Sana *humanum* tarkoittaa sellaista, joka on ihmiselle ominaista eli *ihmisellistä*. Humanum on myös arvopitoinen, eettinen termi, joka tarkoittaa ihmisen ideaalia. — *Humanisaatio* on ihmisen tulemistä moraaliseksi olennoksi. (Harva 1983, 22)

Klassiseen humanismiin sisältyy näkemys, että ”kasvatuksella on tärkeä tehtävä pyrittäessä humanismin tavoitteisiin.” — Kun kasvatukselle annetaan erityisen suuri merkitys ja korostetaan antiikin perinöä, voidaan puhua *pedagogisesta humanismista*. Antiikin esikuvan mukaan asetetaan kasvatusihanteeksi ihminen, ”joka pystyy rationaaliseen ajatteluun, kunnioittaa objektiivisia arvoja ja historiallista menneisyyttä, omaa hyvän yleissivistyksen, sekä pystyy tuntemaan sympatiaa kärsiviä ihmisiä kohtaan, keitä he ovatkin. (emt., 28, 29)

Humanismissa on kysymys ihmisestä kokonaisuudessaan ja siitä emme saa selvää tietoa. Humanismissa ei ole kysymys vain siitä, minkälainen ihminen on, eli *ihmiskäsityksestä*, vaan myös *ihmiskatsomuksesta*, eli siitä, minkälainen ihmisen pitäisi olla, ollakseen *olemuksensa mukainen*.

Viime kädessä tämä olemuksensa mukainen, inhimillinen ihminen on olemassa ainoastaan *ihanteena*, jota kohti ihminen voi vain etsien pyrkiä, mutta ei voi sitä lopullisesti löytää.

Ihmisarvoa on pidettävä humanismin keskeisimpänä käsitteenä. Ihmisen arvo on riippumaton kaikesta ulkoisesta, mikä vaihtelee *ihmisestä ihmiseen*. (emt., 57–58)

Luonteenomaista **amerikkalaiselle humanismille** on yksilöllisyyden ja yksilön vapauden korostaminen. Katsotaan, että jokaisella yksilöllä on henkilökohtainen oikeus itse määrätä oman toimintansa suunta ja mahdollisuus ohjata omaa kohtaloaan.

Hannu Purhonen (1988, 35–36) esittelee amerikkalaisen humanistisen psykologian edustajan, *Abraham Maslowin*, joka vaikutti jo 1940-luvulla. Maslowin kehittämä holistis-dynaaminen persoonallisuusteoria korostaa ihmisen kokonaisvaltaisuutta sekä persoonallisuuden dynaamista luonnetta. Maslowin näkemyksen mukaan inhimillisen käyttäytymisen ja persoonallisuusteorian kehittämisen lähtökohtana on *terveys*. Myöskin *arvoja* Maslow pitää inhimillistä elämää keskeisesti strukturoivana tekijänä.

Léonie Sugarman (1993, 30–31) esittelee Maslowin *tarvehierarkiaa*, jossa ensimmäisenä tarpeena on yksilön fysiologinen hyvinvointi. Sen jälkeen seuraavat turvallisuuden tarve, rakkauden ja yhteenkuuluvuuden tarve, omanarvontunto ja viimeiseksi itsensä toteuttamisen tarve.

Humanismin monet kasvot

Tällä vuosisadalla on käsitteeseen humanismi alettu sisällyttää hyvin erilaisia aatteita ja katsomuksia, joten nykyisin humanismi ei ole merkitykseltään samalla tavalla yhteneväinen, kuin joskus menneinä vuosisatoina. (Harva 1983, 17) Ymmärtääksemme Rogersin humanismia, on tarpeellista kiinnittää huomiota Urpo Harvan esittelemään kolmeen pääsuuntaan: uskonnolliseen, ateistiseen ja naturalistiseen humanismiin.

Rogersin humanistinen ajattelu liittyy johdonmukaisesti *naturalistisen humanismin* tapaan tarkastella ihmisyyttä ja sen arvoa. Rogersin humanismi on keskeisesti *evolutionistista*. Näin hänen ihmiskäsityksensäkin perustuu naturalistisen humanismin näkemyksiin ihmisestä. Rogersin humanistisen ajattelun lähtökohta näyttää kulkeutuneen hyvin kauas antiikin humanismin perinnöstä.

Mezirowin ajattelu vaikuttaa olevan lähempänä antiikin humanismin perintöä, vaikka hän mainitseekin huomioineensa kriittisen ajattelun edustajien, kuten Freiren ja Habermasin ajatuksia oppimisenäkömyksensä yhteydessä. Mezirowin mukaan, jokaisella ihmisellä on mahdollisuus kasvaa ja kehittyä, jokaisella ihmisellä on luonnostaan kyky ajatteluun, kriittiseen tiedostamiseen ja oppimiseen.

Oppiminen

Deweyn mukaan, jokaiselle ihmiselle tulisi antaa mahdollisuus toimia inhimillisen elämän puolustajana. Se edellyttäisi Deweyn mukaan jatkuvaa, koko elämän ajan kestävästä oppimisesta. Hänen KASVU-teoriaansa mukaan kasvu on kasvattavien kokemusten tulosta. Kasvun kautta yksilö omaksuu jotain jokaisesta uudesta koke-

muksesta, lisää sen seuraavaan kokemukseen ja näin jatkuvan prosessin tuloksena muuttaa ja edistää ajatuksiaan ja toimiaan.

Sekä **Rogersin** että **Mezirowin** mukaan, **oppimiseen** kuuluu olennaisesti henkilökohtaisia merkityksiä ja oppiminen on kokemuseräistä. Vuorovaikutus merkitysten ja kokemusten välillä johtaa ymmärtämiseen ja oivaltamiseen, joka on kokemuksen muodostamista yhtenäiseksi ja johdonmukaiseksi.

Oppiminen voi myös muuttaa oppijan käyttäytymistä ja asenteita, Rogersin mukaan, jopa persoonallisuutta. Mezirowin mukaan, uudistavassa oppimisessa tulkitaan uudelleen vanha kokemus ja annetaan sille uusi merkitys.

Toiminta uudistavan oppimisen yhteydessä on päämäärän luovaa toteuttamista. Siitä voidaan käyttää käsitettä ”praxis”.

Vaikuttaa siltä, että Rogersin ja Mezirowin ajatukset oppimisen pääperiaatteista ovat jonkin verran etäännyneet taustafilosofiastaan. Deweyn teksteissä ei ole mainintaa kokemusten uudelleen tulkitsemisesta. Hän painottaa kokemusten merkitystä oppimisprosessissa sellaisina, kuin ne on aikoinaan koettu. Rogersin näkemys, että oppiminen on kokonaisvaltainen kokemus, joka voi jopa muuttaa oppijan persoonallisuutta, poikkeaa myös Deweyn näkemyksestä, että kasvu on kasvattavien kokemusten tulosta. Rogersin näkemys, että oppiminen muuttaa oppijan käyttäytymistä ja asenteita, on samansuuntainen Deweyn näkemyksen kanssa, että kasvun tuloksena yksilö muuttaa ajatuksiaan ja toimiaan.

Yllämainitut näkökulmat liittyvät keskeisesti oppimisen pääperiaatteisiin. Ne vaikuttavat oleellisesti koko oppimisprosessiin. Keskeiseksi kysymykseksi muodostuukin a) pyrkiikö yksilö/oppija oppimisen avulla kasvamaan aikaisempien kokemustensa pohjalta, b) pyrkiikö hän uudelleentulkitsemaan kokemuksensa vai c) pyrkiikö hän muuttamaan koko persoonallisuuttaan. Toinen keskeinen kysymys on, mikä on opittavien tietojen ja taitojen merkitys ja laajuus oppimisprosessissa.

Oppimisen päämäärä

Deweyn mukaan, oppimisen päämääräksi voidaan määritellä yksilö, jonka luontaiset voimavarat ovat riittävästi kehittyneet tehokasta toimintaa varten elämän ja työnteon kaikissa tilanteissa. Hän kasvaa jatkuvasti suorituskykynsä tasapainoa kohti ja sopeuttaa voimavarojaan kohtaamaan uusia haasteita. Oppiminen on elinikäinen prosessi kohti päämäärää.

Mezirow katsoo oppimisen päämääräksi *uudistuneet merkitysperspektiivit*, joihin sisältyvät kriittisen ajattelun ja toiminnan lisäksi avoin asenne vaihtoehtoisia perspektiivejä kohtaan, sekä kyky osallistua vapautuneesti rationaalsiin keskusteluihin.

Deweyn ja **Mezirowin** näkemyksiin oppimisen päämääristä sisältyy tunnistettavasti avoin asenne kohti *sosiaalista vuorovaikutusta*. — **Rogers** sen sijaan kuvaa oppimisen tuloksena yksilöä, joka on *jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä ja aina uudestaan itsensä löytävä*. Rogersin mukaan tällainen yksilö on myös *luotettava ja realistinen*. Pohdintaa herättivät kysymykset, mitä tarkoittaa itsensä löytäminen aina uudestaan, ja voiko jatkuvasti muuttuva ihminen olla luotettava ja realistinen.

Tiedostaminen, kriittinen ajattelu ja reflektio

Dewey luonnehtii kriittistä ajattelua minkä tahansa uskomuksen tai oletetun tiedon aktiiviseksi ja huolelliseksi harkitsemiseksi.

Useimpia asioita koskevan **evaluaation** lähde sijaitsee **Rogersin mukaan** yksilön ulkopuolella. Näin muodostuu *tiedostamaton ristiriita* yksilön ulkopuolelta omaksuttujen arvojen ja yksilön oman kokemuksen mukaisen näkemyksen välillä. Erehdyksiä ja virheitä on mahdollista kuitenkin korjata **evaluaatioprosessin kautta**, johon kuuluu *itsensä päästäminen oman kokemisensa välittömään läheisyyteen, pyrkiminen merkityksen ymmärtämiseen ja kokemuksen kaikkien monimutkaisten merkitysten selventämiseen*.

Kriittisen ajattelun ja reflektion keskeiset kysymykset liittyvät **Mezirowin** oppimisenäkemyksessä oleellisesti *jatkuvaan harkintaan siitä, mitkä olettamukset, uskomukset ja näkemykset voisivat olla oikeita ja todenmukaisia*. Olettamukset aiheuttavat aina kysymyksiä, joten juuri *olettamusten reflektointi* on ratkaisevan tärkeää *merkityksen ymmärtämisen* oppimisessa. Kaikki reflektointi sisältää myös kritiikkiä.

Reflektio on *prosessi*, jossa arvioidaan *kriittisesti* tapaamme tulkita kokemustemme *sisältöä, prosessia ja lähtökohtia*. Reflektiolla on keskeinen tehtävä tavoitteellisen oppimisen, ongelmanratkaisuprosessin ja jotain asiaa koskevan oikeellisuuden tarkistamisen yhteydessä.

Rogersin ja **Mezirowin** näkemykset näyttävät olevan pääpiirteissään yhden-suuntaisia sekä keskenään, että myös Dewey'n näkemyksen kanssa. Rogersin sisältörikkaan ja syvällisen evaluaatioprosessin, sekä Mezirowin kriittisen ajattelun ja reflektion keskeiset ajatussisällöt näyttävät täydentävän toisiaan.

Oppimisen konteksti

Tämän tutkimuksen tutkimusteema on selviytyminen ja sen yhteys oppimiseen. Berger & Luckmann (1995, 73) toteavat, että yksilö ei voi ymmärtää ulkopuolista maailmaa omaa *sisäistä* maailmaansa tutkimalla, joten hänen on lähdettävä hakemaan tietoa *ulkoisesta* todellisuudestaan. Oppimisen päämääränä on tutkimustee-man mukaisesti auttaa yksilöä selviytymään ympäristössä, jossa hän elää. Keskeinen kysymys on yksilön kohdalla myös hänen suhteestaan itseensä.

Rogersin persoonallisuusteoriassa huomio painottuu erityisesti käsitteeseen *the self* ja siihen yhdistettyihin kokemuksiin. Rogersin oppimisenäkemys muistuttaa hänen terapiateoriaansa, jossa kiinnostus kohdistuu erityisesti siihen, kuinka ihmiset käsittävät maailmansa ja varsinkin itsensä. Rogers korostaa oppimista ja oppimisen päämäärää koskevissa teksteissään *yksilön suhdetta oppimiseen ja sen päämäärään*. Rogersin esittelemä *evaluaatioprosessi* kuvaa yksilön syvällistä paneutumista *itsensä tutkimiseen ja oman organisminsa kuuntelemiseen*. — Rogersin terapiateoriassa e.m. näkemykset ovat oleellisia, mutta pohdittavaksi jäi, kuinka ne soveltuvat yksilölliseen oppimistoimintaan, jossa yksilö pyrkii etsimään *tietoa ulkoisesta todellisuudestaan*.

Mezirowin mukaan, jokaisella yksilöllä on luonnostaan kyky *ajatteluun, kriittiseen tiedostamiseen ja oppimiseen*. Näitä hän voi soveltaa käytäntöön ympäristössä, jossa hän elää. *Toiminta* uudistavan oppimisen yhteydessä on päämäärän *luovaa toteuttamista*, josta Mezirow käyttää käsitettä *"praxis"*. Mezirowin teksteissä oppimisen painotus näyttää koskevan tietoa *ulkoisesta todellisuudesta*, vaikka hän

korostaa myös *reflektion* merkitystä prosessina, jossa yksilö arvioi kriittisesti tapansa tulkita *kokemustensa* sisältöä, prosessia ja lähtökohtia. Mezirowin teorian selkeä käsitteistö ja tasapainoinen teorian rakenne näyttävät soveltuvan erityisesti juuri yksilön *ulkoisen todellisuuden* opiskeluun.

Martti Lindqvistin (1986, 80) mukaan ”ihminen on olento, jossa historia ja luonto pysyvästi leikkaavat toisensa pyrkien synteetiksi. - - - Samalla hän on persoonallinen tiivistymä ihmissuhteita, kulttuuritraditioita, unelmia, kärsimyksiä, luovia ajatuksia ja normeja.”

Antiikin humanismin perintöä olevaan pedagogiseen humanismiin sisältyy siis tavoite ihmisestä, jolle on tunnusomaista rationaalinen ajattelu, objektiivisten arvojen ja historiallisen menneisyyden kunnioittaminen, ja hyvän yleissivistyksen omaaminen. (Harva 1983, 28–29) — ”**Logos** on yksilöllistä, kriittistä, tieteellistä järjen käyttöä. Järjellisenä olentona ihminen asettaa kyseenalaiseksi myös kaikki myytit, hyljäten ne, mikäli ne ovat järjenvastaisia.” (emt., 33) **Logos** on keskeinen käsite, jonka avulla yksilö voi vapauttaa itsensä erilaisten vääräksi kokemiensa uskomusten ja olettamusten vallasta.

Rogersin mukaan, kaikki yksilön ulkopuolelta omaksutut arvot aiheuttavat yksilölle sisäisiä ristiriitoja. Siksi Rogersin kuvaaman evaluaatioprosessin tulokset ovat yksilölle *vapauttavia* kokemuksia.

Eduard Lindemanin, (1926) mukaan, inhimillinen luonto ei voi loukata luontoa. Olemme olemassa *luonnon ympäristön yhteydessä* ja koko käyttäytymisemme on *vastuussa luonnon laeille*, jotka koskevat sekä meitä itseämme että ympäristöämme. Siksi voimme olla vapaita ainoastaan luonnonjärjestelmän *kanssa*. — Ainoa vapaus, joka on huomion arvoinen, on *vapaus jonkin kanssa*. (emt., 44)

- Lindemanin mukaan, tarvitsemme jatkuvaa kasvatusta oppiaksemme tietoisuutta itsestämme toimivina organismeina, mutta tarvitsemme myös tietoa niistä *ulkoisista tekijöistä, jotka vaikuttavat käyttäytymiseemme*.
- Egoismi on omien rajoitustensa orja. Vapaus, jonka hän sanallisesti vahvistaa, pohjimmiltaan erottaa hänet toisista. (emt., 48) — Kukaan ei ole itsemääräytyvä. Itse (the self) on suhteessa toisiin ”itseihin” ja asiaankuuluvaan ympäristöön. (emt., 50)
- **Rogersin** kuvaama evaluaatioprosessi aiheutti pohdintaa siitä, mikä on Rogersin näkemys *vapauden ja vastuun* välisestä kontekstista, sekä siitä, voivatko kaikki yksilön ulkopuolelta omaksutut arvot olla hänelle yksinomaan haitallisia.
- Myös **Mezirow** kyseenalaistaa yksilön ulkopuolisessa todellisuudessa vallitsevia arvoja, jotka saattavat olla yksilölle käsittämättömiä ja aiheuttaa hänelle ristiriitatilanteita ympäristössä, jossa hän elää. Mezirow korostaa *uudistavan oppimisen* kontekstissa kriittisen ajattelun ja reflektion merkitystä myös *väärästä tiedosta vapautumisen* yhteydessä. Mezirowin näkemykset ovat yhdensuuntaisia antiikin pedagogisen humanismin mukaisen *logos*-näkemyksen kanssa.

Oppiminen sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa

Harvan (1983, 34) mukaan, antiikin humanismin käsite **dialogos** tarkoittaa järkevää keskustelua, vuoropuhelua. Dialogi on *yhteistä totuuden etsimistä*. Uskotaan, että toisen mielipiteessä on jotain tutustumisen arvoista, jotain hyödyllistä, koeteltaessa oman mielipiteen totuutta.

- **Habermasin Kommunikatiivisen toiminnan teoria** on mainittu laajoissa piireissä oman aikansa sosiaaliteorian päävaikuttajana. Se on myös aikuisen oppimisen ymmärtämistä ja aikuiskasvatuksen toiminnan tuntemusta koskevan uuden perustan alkuunpanija. Näin kirjoitti Mezirow. Hänen käsityksensä aikuisen oppimisesta perustuu tähän Habermasin teoriaan.
- **Kommunikatiivisen oppimisen tavoitteena** on pyrkimys ymmärtää *erilaisia intentioita (tarkoituksia, merkityksiä)*, toisin sanoen, ymmärtää erilaisten kulttuurisesti määräytyneiden arvojen, ihanteiden, moraalisten ratkaisujen, uskomusten, tapojen ja normien *merkityksiä*. Pyrkimyksenä on myös ymmärtää erilaisten *viestien*, eli *kommunikaation* merkitystä. Kulttuurisesti määräytyneiden arvojen ja viestien *merkitykset* kuuluvat oleellisesti niihin kysymyksiin, joiden *ymmärtäminen* auttaisi yksilöä **selviytymään**.

Mitkä ovat **Rogersin** ja **Mezirowin** näkemykset kommunikatiivisen oppimisen avulla tapahtuvasta oppimisesta? Mitä yhteistä ja toisiaan täydentävää löytyy heidän lähestymistavoissaan oppimiseen sosiaalisen vuorovaikutuksen puitteissa?

Oleellisesti yhteneväisiä ja toisiaan täydentäviä näkemyksiä keskeisissä kysymyksissä löytyi seuraavasti:

- **Rogersin** mukaan, aikuiskouluttajan tulisi tuntea oleellista luottamusta oppijoiden *kykyyn oppia itse*; **Mezirowin** mukaan, *vähentää oppijan riippuvuutta kouluttajasta*.
- **Rogersin** mukaan, opiskelija voi itse kehittää oman oppimisohjelmansa yksin tai yhteistyössä toisten kanssa. Hän voi itse huolehtia myös oppimisprosessista; **Mezirowin** mukaan, oppijaa tulisi auttaa ymmärtämään, kuinka käyttää oppimisresursseja ja määrittelemään oppimistarpeensa. Hänelle tulisi myös opettaa joustavaa lähestymistapaa oppimiseen.
- **Rogersin** mukaan, itsensä hallitseminen on välttämätöntä, jotta oppija voisi saavuttaa tavoitteensa; **Mezirowin** mukaan, oppijaa tulisi auttaa *osoittamaan vastuuntuntoa oppimiskohteidensa määrittelyssä, opinto-ohjelmansa suunnittelussa ja edistymisensä arvioinnissa*.
- **Mezirowin** mukaan, aikuiskouluttajan tulisi vahvistaa oppijan minäkäsitystä oppijana, tukea häntä palautteen muodossa; **Rogersin** mukaan, voidaan järjestää oppimista helpottava, aidon välittämisen ja kuuntelemisen ilmapiiri.
- **Rogersin** mukaan, aikuiskouluttaja järjestää oppimisen mahdollisuudet. Niihin kuuluvat mm. hänen kokemuksensa, yhteisön kokemukset ja oppijoiden tiedot ja kokemukset.

Kommunikatiivisen oppimisen avulla pyritään siis saamaan entistä laajempi ja syvempi käsitys asioista. Nimensä mukaisesti kommunikatiivinen oppiminen tapahtuu kommunikaation, toisin sanoen, *inhimillisen ja kriittisen keskustelun* kautta. Oppimisen tavoitteena on saavuttaa sekä ymmärrystä että yhteisymmärrystä. Tavoitteena on **Deweyn** kasvatustilafilosofian mukaisesti *henkisen kasvun ja sosiaalisen vuorovaikutuksen edistäminen, perimmäisenä tarkoituksena ja päämääränä ylläpitää ja edistää elämänlaatua ja elämänhallintaa muutosten ja epävarmuuden aikoina*.

Lähdekirjallisuus

ROGERS, CARL R. 1969. FREEDOM TO LEARN. CHARLES E. MERRILL, COLUMBUS, OHIO.

MEZIROW, JACK 1991. TRANSFORMATIVE DIMENSIONS OF ADULT LEARNING. JOSSEY-BASS INC., SAN FRANCISCO

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1993. Lisensiaatintutkimus: Mezirowin käsitys aikuisopiskelijan itseohjautuvuudesta, Helsingin Yliopisto

Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. HY, Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 157.

Allport, G. W. 1964. Pattern and Growth in Personality, New York, Holt, Rinehart & Winston

Berger, P. & Luckmann, T. 1995. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Suomentaja Vesa Raiskila. Kirjapaino Oy Like, Helsinki. (alkuteos v. 1966)

Brookfield, Stephen 1987. Developing Critical Thinkers. Milton Keynes, Open University Press

Brookfield, Stephen 1987. Eduard Lindeman. Teoksessa Peter Jarvis 1987. Twentieth century thinkers in adult education. Routledge

Dewey, John 1963. Experience and education. Collier-Macmillan Limited, London. (alkuteos v. 1938)

Durkheim, Émile 1979. Essays on morals and education. Luku 7. Introduction to ethics. Routledge. (alkuteos v. 1920)

Cross-Durrant, Angela 1987. John Dewey and lifelong education. Teoksessa Peter Jarvis 1987. Twentieth century thinkers in adult education. Routledge.

Frankl, Viktor E. 1984. Itsensä löytäminen. Suomentaja Paula Leistén. Kirjayhtymä, Helsinki. (alkuteos v. 1977)

Fromm, Erich 1965. Ihmisen osa. Suomentaja Kari Turunen. Länsi-Suomen kirjapaino, Rauma. (alkuteos v. 1947)

Gibson, Rex 1986. Critical Theory and Education. Richard Clay (The Chaucer Press) Ltd., GB, Bungay, Suffolk.

Habermas, Jürgen 1990. Moral Consciousness and Communicative Action. Polity Press, Cambridge, UK (orig. 1983)

Harva, Urpo 1965. Systemaattinen kasvatustiede. Otava, Helsinki

Harva, Urpo 1983. Inhimillinen ihminen Homo humanus. WSOY, Juva

- Hedman, Frida 1989. Människosyner och vårdmodeller. En studie i terapi och självvård. Luku 3: De tre huvudgreppen i Rogers' människosyn. Åbo Akademis Förlag, Åbo. (alkuteos v. 1978)
- Jarvis, Peter 1987. Paulo Freire. Teoksessa Peter Jarvis 1987. Twentieth century thinkers in adult education. Routledge
- Jussila – Montonen – Nurmi 1993. Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä. Teoksessa Terttu Gröhn ja Juhani Jussila (toim.) 1993. Yliopistopaino, Helsinki.
- Kauppi, Antti, 1992. Aikuiskoulutuksen suunnittelun kehityslinjoja. Valtion painatuskeskus, Helsinki
- Knowles, Malcolm S. 1975. Self-directed learning, A guide for learners and teachers. Association Press/Follett, Chicago
- Lindqvist, Martti 1986. Ammattina ihminen. Hoidon etiikasta ja arvoista. Otava, Helsinki.
- Lindeman, Eduard 1989. The Meaning of Adult Education. Printing Services, Oklahoma. (alkuteos v. 1926)
- Long, Huey B. 1989. Self-directed learning: Emerging Theory & Practice Chapter 10: Truth unguessed and yet to be discovered; A Professional's self-directed learning. Huey B. Long & Ass., Oklahoma
- Manninen, J. & Kauppi, A. & Kontiainen, S. 1988. Koulutussuunnittelun lähtökohtia. Analyysi Knowlesin andragogiikasta didaktisena lähestymistapana. HY, Kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 116.
- Maslow, Abraham H. 1970. Motivation and Personality. Harper & Row, Publishers. New York, Evanston, and London.
- Mezirow, Jack 1981. Critical theory of adult learning and education. Teoksessa Education for Adult, vol. 1. Ed. by Malcolm Tight 1983. Open University, GB.
- Mezirow, Jack et al. 1995. Uudistava oppiminen; kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. HY, Lahden Tutkimus- ja koulutuskeskus, Helsinki.
- Nurmi, Kari E. 1988. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. Yliopistopaino, Helsinki.
- Pantzar, Eero 1993. Paluu elinikäisen oppimisen peruskysymyksiin. Julkaisussa Aikuisen positiivinen koulutusvalinta: työssä vai koulussa oppiminen. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B 78, toim. Pirkko Remes, JY.
- Pervin, Lawrence A. 1970. Personality: Theory, Assessment and Research. Chapter 6: A Phenomenological Theory; The Client-Centered Framework of Carl Rogers. John Wiley & Sons, USA.
- Purhonen, Hannu 1988. Muuttuva ihminen; Carl Rogersin filosofinen antropologia. Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 158, Helsinki.
- Rauhala, Lauri 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Gummerus, Jyväskylä.
- Rauhala, Lauri 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampereen Yliopisto, Jäljennepalvelu.

- Rogers, C. R. 1980. A way of being. Houghton Mifflin Company, Boston
- Ropo, Eero 1994. Opetussuunnitelmat ja elinikäinen oppiminen. Julkaisussa Vapaa sivistystyön 35. vuosikirja, Gummerus, Jyväskylä.
- Saarinen, Esa 1985. Länsimaisen filosofian historia huipulta huipulle Sokrateesta Marxiin. WSOY, Porvoo.
- Sugarman, Leonie 1993. Life-Span Development; Concepts, theories and interventions. Routledge.
- Tennant, Mark 1991. The Psychology of Adult Teaching and Learning. Luku 8 teoksesta Adult Education; Evolution and Achievements in a Developing Field of Study. Jossey-Bass, San Francisco
- Tennant, Mark 1993. Psychology and Adult Learning. Routledge.
- Vaherva, Tapio & Ekola, Jorma 1986. Aikuisten opettamisen taito. Yleisradio/Opetusohjelmat, Helsinki.
- Varjokorpi, Kirsi-Marja 1995. Jack Mezirowin oppimismäkelmyksen soveltamisesta suomalaisen aikuiskoulutukseen. Julkaisussa Aikuiskasvatus 1, 1995 ss. 36–41.